

MARIA CRISTINA FLORIANO BIGELI

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: os discursos
do Currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de
História**

**Marília
2018**

MARIA CRISTINA FLORIANO BIGELI

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: os discursos
do Currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de
História**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília para a obtenção do título de Doutora em Educação (Área de conhecimento: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais).

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Financiamento: CAPES

**Marília
2018**

Bigeli, Maria Cristina Floriano.
B592e Ensino de história e cultura indígena: os discursos do currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de história / Maria Cristina Floriano Bigeli. – Marília, 2018. 237 f. ; 30 cm.

Orientador: Carlos da Fonseca Brandão.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 162-172

1. São Paulo Faz Escola. 2. História – estudo e ensino. 3. Análise do discurso. 4. Índios -Cultura. I. Título.

CDD 371.9798

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

MARIA CRISTINA FLORIANO BIGELI

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: OS
DISCURSOS DO CURRÍCULO SÃO PAULO FAZ ESCOLA
(2014-2017) E DOS DOCENTES DE HISTÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília para a obtenção do título de Doutora em Educação (Área de conhecimento: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais).

DATA DA APROVAÇÃO: 08/03/2018

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR: _____
Dr. Carlos da Fonseca Brandão – UNESP/Assis

2º EXAMINADOR: _____
Dra. Graziela Zambão Abdian Maia – UNESP/Marília

3º EXAMINADOR: _____
Dr. Julio Cesar Torres – UNESP/São José do Rio Preto

4º EXAMINADOR: _____
Dr. Ronaldo Cardoso Alves – UNESP/Assis

5º EXAMINADOR: _____
Dra. Márcia Teté Ramos – Universidade Estadual de Maringá

Marília, 08 de março de 2018

*Para minha bisavó indígena Maria (in memoriam),
que teve a sua História silenciada pela
História Oficial*

*Para meu primo-irmão Danilo Roberto Floriano (in
memorian), que nos deixou cedo demais.
Você não tem noção do quanto dói não ter a sua
presença nesse momento.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Carlos da Fonseca Brandão, pois sou uma pessoa de sorte por tê-lo encontrado nessa jornada acadêmica. Agradeço por ter confiado, mais uma vez, na minha capacidade e por permitir liberdade e autonomia na escolha do tema, da metodologia e do corpus da pesquisa. Não só pelas orientações acadêmicas, deixo aqui a minha gratidão pela paciência, pela segurança e equilíbrio proporcionados em nossas conversas.

A professora Graziela Abdian por ter acompanhado etapas importantes desde o início desta pesquisa. Sou grata pela leitura atenta, pelos apontamentos precisos e por todas as sugestões realizadas.

Ao professor Ronaldo Cardoso Alves pela participação no exame de qualificação, pelas leituras e sugestões apontadas tanto em reuniões formais, como nas conversas corriqueiras pelos corredores da UNESP/Assis, além daqueles papos de cinco minutos ocorridos nos trajetos das caronas. Sobretudo, agradeço ao Universo por ter proporcionado esse encontro com você nesse momento de formação universitária. Estagiar em sua disciplina e, posteriormente, ser colega de trabalho no mesmo departamento, abriu imensamente as minhas perspectivas acerca do Ensino de História.

A Márcia Teté Ramos e ao professor Julio Cesar Torres pela composição da banca da defesa. As leituras e apontamentos de ambos colaboraram com o aprofundamento e finalização dessa pesquisa. Muito obrigada!

As Diretorias Regionais de Ensino, de Assis e de Tupã, por terem autorizado a realização da pesquisa com os docentes, bem como aos professores coordenadores da disciplina de História, Zé Carlos e Nilsinho. Agradeço pela confiança, pela parceria, pelo fornecimento de todos os materiais didáticos do Currículo e informações necessárias para a construção da tese. Expresso, do mesmo modo, minha gratidão aos 60 (sessenta) docentes de História que colaboraram com a pesquisa.

As pessoas que colaboraram com a realização do pré-teste dos questionários, bem como com o auxílio prestado via postagens do *Facebook* para as análises dos enunciados das questões.

Aos meus alunos e alunas (que se tornaram grandes amigos e amigas) das turmas 53 e 54 de História da UNESP/Assis, para as quais ministrei as disciplinas de Metodologias do Ensino de História e Estágio Supervisionado I e II. Sou grata por colaborarem com a minha formação profissional e pessoal e por terem a paciência de ouvir em TODAS as aulas um

assunto ou outro voltado para a História e Cultura Indígena. Sim, eu falei muito sobre a tese para vocês, eu sei!

Aos professores, professoras e as secretárias Odila e Larissa do Departamento de Educação da Unesp de Assis, por todo o apoio e atenção.

Aos funcionários e funcionárias do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Marília, pela paciência e disponibilidade.

As minhas duas grandes companheiras e alegrias da vida, Kalimba e Amora.

A querida Ana Lúcia pelas conversas, pelo estímulo e pela parceria que criamos nos últimos dois anos.

Aos amigos, antigos e novos, e aos colegas que encontrei durante essa jornada de quatro anos. Obrigada por compartilharem angústias e alegrias e, apesar de a maioria compartilhar de crises pessoal e profissional, darem força em muitos momentos difíceis. Carol, Tassiana, Fábio, Bruna, Ana Laura, Piter, Dona Ana, Henrique, Artur, Pri Marchetti, Marcão Qxo, Cledir, Wellington, Leo, Andrea Dorini, Phelipe, Mariele, Justo, Digio, Gui, Tania, Thiago, Fernanda, Sabrina, Neto, Gabriel, João Pedro, Rick, Marquinhos, Rafa Büscher, Lucas Accioly, Tarrão, Matheus Stoppa, Maria Rita, Bruno Rodrigues, Expedito, sem vocês esse trabalho não existiria. Obrigada por todo apoio!

A Ellen, minha inspiração de força e equilíbrio do corpo e da mente, que proporcionou reflexões importantes com seus sábios conselhos.

A Priscila (meu moção!). Como diria a nossa amiga Amélie, “estes tempos são difíceis para sonhadores”, mas eu peço que não desanime! Espero que nossa profissão ainda seja importante e significativa para a sociedade. Obrigada pela companhia, pelo amor, pelas conversas, pelos abraços e, principalmente, por existir.

A Muryel, querida amiga, que esteve muito presente nos momentos finais da pesquisa (os mais angustiantes, diga-se de passagem) prestando todo o apoio necessário para que eu não perdesse as estribeiras. Juntas somos fortes!

Ao Mateus, grande companheiro e incentivador. Mesmo com nossos caminhos desentrelaçados, espero que um dia confira o resultado final da pesquisa que você viu germinar.

Essa tese não seria possível sem o apoio incondicional da minha família. Mãe, Pai, Alan, Bia, Eduardo e Cadu: vocês foram (e são) meus alicerces, minhas estruturas, minha fortaleza e meu refúgio. Amo vocês e não há palavras que expressem minha gratidão por tudo o que fizeram e fazem por e para mim.

A CAPES pelo financiamento e apoio.

BIGELI, M. C. F. **Ensino de História e Cultura Indígena: os discursos do Currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de História.** 2018. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

RESUMO

Desde que os portugueses aportaram no litoral norte do território que se tornou o Brasil e tiveram seus primeiros contatos com os povos que habitavam o local, representações acerca daqueles sujeitos, que foram nomeados de “índios”, começaram a ser criadas e difundidas. Tais representações sobre os indígenas fazem parte da Historiografia brasileira até os dias atuais, principalmente por serem propagadas através do ensino de História do Brasil, que mantêm, desde o princípio, a perspectiva eurocêntrica na abordagem do ensino. Tratados como personagens coadjuvantes e sempre em função do colonizador – ora vistos como colaboradores, ora como estorvo do progresso do país –, os povos indígenas tiveram suas culturas e suas histórias generalizadas, romantizadas e suas vozes silenciadas. Com a intenção de fazer uma “fotografia do tempo presente” entre os anos de 2014 e 2017, essa pesquisa analisa, a partir dos aportes teóricos e metodológicos da Análise de Discurso francesa, as representações encontradas nos discursos do Currículo São Paulo faz Escola e de professores de História atuantes na rede estadual de ensino de duas regiões paulistas – Assis e Tupã. O objetivo principal é compreender quais são as visões sobre os indígenas levadas até os bancos escolares após o fortalecimento de novas perspectivas sobre a temática, surgidas na Historiografia brasileira com a Nova História Indígena e também com a sanção da Lei 11.645/2008. Consideramos que as representações contidas no Currículo trazem no bojo visões sobre os povos indígenas semelhantes àquelas constituídas na Historiografia brasileira do século XIX. A princípio, esses povos são mostrados como heróis ecológicos, que, por serem exímios conhecedores daquilo que nós, não indígenas, conhecemos por natureza, nos deixam lições de preservação que devemos nos inspirar. Quando são abordados no período Colonial, principiam sendo passivos e aliados aos portugueses, mas a representação de que são contrários ao trabalho que visa o lucro está presente – como se os indígenas não gostassem de trabalhar. Para além disso, as generalizações a respeito das etnias, a romantização e o papel secundário dos indígenas na construção da História brasileira são mantidos. Nos discursos dos professores, percebemos que a maioria das representações é condizente com o discurso do Currículo. Dos docentes que ministram aulas na região de Tupã, notamos a preocupação com o fortalecimento das visões dos próprios indígenas a respeito de sua História e Cultura e também da constituição da História do Brasil. Já nos discursos dos participantes da região de Assis, consideramos que, apesar da forte ligação com as representações contidas no Currículo, também não deixam de valorizar, porém, em menor proporção (se comparados ao grupo de docentes de Tupã), o ponto de vista dos povos nativos sobre a História. Por fim, concluímos que para haver mudanças significativas no tratamento da temática indígena nas escolas, que vise a superação de representações generalizadas, a aproximação do ensino de História com a Nova História Indígena é necessária tanto na elaboração do Currículo como na formação, seja universitária ou continuada, dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: História e Cultura Indígenas; Representações; Discurso; Currículo São Paulo faz Escola; Análise de Discurso.

BIGELI, M. C. F. **History Teaching and Indigenous Culture: São Paulo Faz Escola curriculum (2014-2017) and history teachers' discourses.** 2018. 238 p. Ph.D. Thesis (Ph.D in Education). School of Philosophy and Sciences, São Paulo State University, Marília, 2018.

ABSTRACT

Ever since the Portuguese landed on the north coast of the territory that later became Brazil and got in touch with the natives who lived there, representations about these natives, who were called “indians”, began to be created and widespread. These representations of the native people are part of Brazilian Historiography until now, mainly because they are spread through the Brazilian History teaching, which keeps, from its very beginning, a Eurocentric perspective in its approach to teaching. Always treated as supporting characters and under the settlers shadow - sometimes they are seen as contributors, sometimes as a barrier for the progress of the country -, the indigenous people had their cultures and histories generalized, romanticized and their voices silenced. Intending to take a “photograph of the present time” between 2014 to 2017, this study analyzes, from the French Discourse Analysis' theoretical and methodological perspective, the indigenous representations found in the discourses of 'São Paulo Faz Escola' curriculum and in the discourses of History teachers working in two São Paulo state schools located in the cities of Assis and Tupã. The main objective of this study is to understand what are the current concepts that are taken to the schools after the strengthening of new perspectives on the subject, coming from the New Indian History and after the approval of the State Law number 11.645/2008. We consider that the curriculum representations are particularly similar, regarding the indigenous peoples, to those that shaped the Brazilian Historiography in the 19th century. Firstly, these peoples are portrayed as "eco heroes" who, by really knowing many things that we, non-indigenous people, know by nature, leave us preservation teachings that should inspire us. When they are portrayed in the Colonial period, they are primarily seem as submissive and allied of the Portuguese settlers, but those who refuse to work "for profit" are also depicted - as if the indigenous people didn't like to work. In addition, their ethnicities are generalized, they are romanticized and their role as secondary characters regarding the formation of Brazilian history is kept. In the teachers' discourses, we found that the majority of the representations are quite similar to those contained in the curriculum. In the teachers' discourses who work in Tupã, we noted their concerns about the indigenous people's empowerment regarding their own History and Culture, as well as regarding the formation of the Brazilian History. In Assis, although, we noted that even though the teachers were quite influenced by the indigenous representations in the curriculum, they also promoted (in a lesser extent, if we compare their views with the teachers in Tupã views) the indigenous people's perspective on History. Finally, we concluded that in order to have substantial changes in terms of indigenous people portrayals in schools, changes that aim to overcome generalized representations, we need to work in an approach which associates a History teaching method with the New Indigenous History, both in the curriculum preparation and in the teachers' education (in a university level or after their undergraduate courses).

KEYWORDS: Indigenous History and Culture; Representations; Discourse; São Paulo Faz Escola Curriculum; Discourse Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA E A INSTITUIÇÃO DA LEI 11.645/08: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	19
1.1 O projeto de uma integração nacional a partir da Independência do Brasil (1822): o silenciamento da História e das identidades indígenas na História (oficial) do Brasil	19
1.1.1 Indígenas no período Republicano	27
1.2 Imagens dos indígenas no ensino de História antes da Lei 11.645/08	31
1.3 A Lei 11.645/08 e a História Indígena na educação brasileira após 2008.....	40
1.3.1 O contexto da sanção da Lei 11.645/08	40
1.3.2 História e Cultura Indígena após 2008: a Lei 11.645/08 gerou mudanças?	50
2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	55
2.1 Analisar as representações sobre Histórias e Culturas Indígenas, por quê?	55
2.2 Representação, imaginário e discurso	63
3 ANÁLISES DOS DISCURSOS OFICIAIS: REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS NOS CADERNOS DO PROFESSOR DO CURRÍCULO SÃO PAULO FAZ ESCOLA	76
3.1 Currículo e Ensino de História: campos de disputa	76
3.2 O Currículo Oficial do Estado de São Paulo: a busca por “melhor qualidade” de ensino	83
3.2.1 A disciplina de História no Currículo Oficial do Estado de São Paulo	89
3.2.2 Os discursos do Currículo São Paulo faz Escola para a disciplina de História (2014-2017): mudanças?.....	92
3.3 Análises das representações sobre História e Cultura Indígena nos materiais	94
3.3.1 Considerações sobre as representações dos indígenas no Caderno do Professor de ensino de História para o ensino fundamental do estado de São Paulo	122

4 HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NOS DISCURSOS DOS DOCENTES DO ESTADO DE SÃO PAULO	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS	173
ANEXO 01 – Proposta de Diretrizes Operacionais	173
ANEXO 02 – Questionário realizado com os docentes	182
ANEXO 03 – Material didático analisado	190

INTRODUÇÃO

A ideia da construção da tese nasceu em uma aula de História ministrada por mim para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em uma instituição privada de Educação Básica, localizada no interior do estado de São Paulo. Nesta aula, na qual a temática eram “As Imigrações Europeias para o Brasil no final do século XIX”, surgiu a ideia de pesquisar os sobrenomes de todos os alunos nos registros do Museu da Imigração do estado de São Paulo, disponíveis na internet¹, para proporcionar uma abordagem participativa em sala de aula a fim de que os estudantes se sentissem sujeitos pertencentes da História do Brasil.

Todos os alunos, em sua maior parte oriunda da classe média, demonstraram alegria por serem descendentes de europeus. Nenhum aluno se referiu às suas origens indígenas, tampouco se lembraram das mesmas, o que me fez questionar se eles compreendiam a participação desses povos na História do Brasil no momento das imigrações. Quando muito, foi mencionada a origem africana devido à coloração da pele de um ou dois estudantes daquela turma – porém, em meio a risos e escárnio dos colegas por serem “descendentes de ‘escravos²’”.

Tal experiência provocou indagações sobre a minha própria ascendência. Afinal, o que eu sabia a respeito da História dos meus antepassados? De origens de sobrenomes italianos, encontrei, por parte de minha família paterna, informações sobre o bisavô, que veio da Itália, e que se casou com minha bisavó, vinda da Espanha. Acerca da família materna, o sobrenome também aparece nos documentos do Museu do Imigrante como originado na Itália. Mas, o que pensar a respeito da minha bisavó “bugra” (um termo pejorativo dado aos indígenas, mas era assim que meus familiares se referiam a ela)? De onde veio? A qual povo pertencia? Qual língua falava? Quais sabedorias possuía? O que eu sei sobre sua História e Cultura? Nada. Apenas que era a bisavó indígena.

Outro ponto que chamou a minha atenção durante a aula foi o orgulho que os alunos demonstravam por se sentirem europeus. Vibravam com suas origens italianas, espanholas e portuguesas. Entretanto, quando indagados sobre não se lembrarem de suas possíveis origens indígenas, representações discriminatórias e clichês foram explanadas: “*mas eu não falo ‘uh-uh-ah’*”; “*minha família não veio da floresta*”, “*eu não sei fazer a dança da chuva*”, “*eu não uso penas na cabeça*” etc. Isso acabou gerando mais um desconforto, agora com a minha

¹ Disponível em: <<http://www.inci.org.br/acervodigital/>>. Acesso em 13 jan. 2018.

² Nesse caso, tal turma também demonstrou a compreensão limitada de que a condição de escravidão está relacionada com ser negro.

própria atuação na profissão de professora de História: minhas aulas estavam falhando nas questões relacionadas à desconstrução de imagens estereotipadas sobre os povos indígenas. Eu não sabia (e ainda tenho dúvidas de) como abordar tais temas dentro da sala de aula, de maneira que retirasse os povos originários de suas esferas adornadas de preconceitos, silenciamentos, apagamentos e generalizações e os trouxesse para seus papéis de participantes na construção da História do Brasil, ocupando lugares em que sempre estiveram presentes: como sujeitos históricos atuantes e essenciais.

É significativo se atentar para o fato da necessidade de se sancionar uma Lei que obrigue a abordagem de tais conteúdos na disciplina de História, sendo essa uma temática deveras óbvia no ensino – visto que os povos indígenas já se encontravam no território que se tornou o Brasil há milhares de anos antes da chegada dos portugueses e também fizeram (e fazem) parte da construção da História e do país. Contudo, mesmo com a presença indígena no território “descoberto” pelos portugueses, a História “oficial” do Brasil, por muitos anos, destinou aos povos originários um papel secundário (e, às vezes, até mesmo inexistente) na construção da História brasileira, bem como na formação da identidade nacional e da Nação. Além de lhes atribuir menor importância, considerou que as colaborações vindas de aspectos culturais e sociais dos indígenas se resumem a costumes alimentares, hábitos de higiene e ao vocabulário, já que a língua Tupi colaborou, e muito, com a construção lexical do português brasileiro, estando presente até os dias atuais em expressões faladas corriqueiramente³, em toponímias como nomes próprios de cidades⁴, de lugares⁵, de rios⁶, de alimentos⁷, da fauna⁸, entre outros.

Mas, cabe-nos a questão: por que há essa desvalorização/minimização da temática indígena na História do Brasil, sendo povos que já habitavam o território antes da chegada dos portugueses? Para isso, é necessário entender o contexto de escrita e sistematização da

³ Expressões como: ficar *jururu* (ficar triste) ou estar de *nhe-nhe-nhem* (estar falando muito, ou estar de “conversa mole”, pois a expressão vem do “*nhe'eng nhe'eng nhe'eng*”, que significa, em Tupi, “falar, falar”), são exemplos das influências indígenas em nossa língua.

⁴ Alguns exemplos de cidades paulistas com nomes Tupi são: Aguai, Alambari, Angatuba, Araçatuba, Araraquara, Bananal, Bariri, Bauru, Caiabu, Cajamar, Cananéia, Carapicuíba, Embaúba, Guaiçara, Guarantã, Iacanga, Iepê, Indaiatuba, Jumirim, Jundiá, Maracá, Morungaba, Pacaembu, Paranapanema, Pederneiras, Sumaré, Tabatinga, Tapiraí, Tietê, Ubirajá, Votuporanga, entre tantas outras. Disponível em: < <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/section/toponimos/cidades/>>. Acesso em 26 out. 2017.

⁵ Nomes de praias, como: Boiçucanga, Caiobá, Copacabana; nomes de estados, como: Amapá, Acre, Ceará, Pará, Piauí etc. Disponível em: < <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/>>. Acesso em 26 out. 2017.

⁶ Araguaia, Bambuí, Baependi, Embu-mirim, Guafra, Iguaçu, Ipiranga, Tietê. Disponível em: < <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/>>. Acesso em 26 out. 2017.

⁷ Abacate, abacaxi, açaí, aipim, demerara, gororoba, mingau, pamonha, paçoca, pururuca, tacacá, tapioca. Disponível em: < <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/>>. Acesso em 26 out. 2017.

⁸ Arara, carijó, curió, jaburu, jaçanã, jacu, macuco, sabiá, tucano, tamanduá, tucano. Disponível em: < <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/>>. Acesso em: 26 out. 2017.

História do Brasil, ocorrido em meados do século XIX. Neste período, pensa-se a criação de uma Nação brasileira independente de Portugal e, embora essa construção de Nação aparente ser uma tentativa de valorizar a mistura do europeu, do indígena e do negro na formação do povo brasileiro, na realidade, o foco sempre privilegiou o branco europeu em detrimento das duas outras etnias.

A própria escrita sistematizada da História do Brasil, promovida por um concurso realizado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) na década de 40 do século XIX, pode ter sido o estopim causador do pouco interesse dos historiadores pelos povos indígenas – transferindo essa tarefa aos estudos antropológicos. Em consequência disso, a desatenção para com os conhecimentos sobre tais povos, tanto na escrita da História como na constituição de uma identidade brasileira, chega até a sala de aula por meio dos livros didáticos, esses que trazem, desde o princípio, imagens deturpadas sobre os povos indígenas⁹.

Se levarmos em consideração que o ensino de História do século XIX e do início do século XX foi utilizado para a elaboração de um nacionalismo patriótico, projetando e criando cultos a heróis nacionais, estabelecendo valores morais e éticos com vistas à constituição da identidade nacional, o lugar dado aos indígenas nessa História diz muito a respeito do tipo de identidade que se pretendia constituir no povo brasileiro: uma na qual não havia identificação com os povos originários, com os negros e tampouco com mestiços dessas etnias que aqui se faziam/fazem presentes, mas uma formação identitária vinculada com o branco europeu, como se o Brasil fosse uma continuidade da Nação portuguesa.

Durante o século XX, após ocorridas diversas mudanças curriculares nas escolas (por exemplo, a entrada e saída da História do Brasil como disciplina autônoma¹⁰), o papel inferior dado aos indígenas continua mantido. Apenas na metade final desse século, em meados da década de 1970, se principia o movimento que resulta em uma reviravolta na escrita da História Indígena no Brasil. Isso se deve a um artigo de autoria da historiadora estadunidense Karen Spalding que, em 1972, notou não haver estudos, por parte dos historiadores, a respeito do “índio colonial” (SPALDING, 1972; MONTEIRO, 2001) – e, conseqüentemente, dos povos indígenas em outros períodos da História do Brasil. Uma geração de historiadores em atividade neste momento procurou deslocar os holofotes dos estudos relacionados aos colonizadores e mirar os colonizados, dimensionando, documentando e interpretando as experiências destes (MONTEIRO, 2001).

⁹ Porém, condizentes com o contexto histórico no qual foram produzidos.

¹⁰ Circe Bittencourt apresenta no texto “Identidade nacional e ensino de História do Brasil” (BITTENCOURT, 2013) o lugar da disciplina de História do Brasil nos currículos das escolas brasileiras nos séculos XIX e XX, ora como disciplina autônoma, ora como conteúdo complementar.

Tal deslocamento de foco modificou os objetivos dos estudos sobre os indígenas na historiografia brasileira, que, a partir dos anos 1970, passou a aproximar suas pesquisas com a área da Antropologia, da Arqueologia e dos estudos das línguas para evidenciar os povos indígenas, considerando a presença, as especificidades e o protagonismo destes na constituição do Brasil. Nasce, assim, a “Nova História Indígena” (MONTEIRO, 2001), corrente que abarca uma gama de pesquisas que continua em produção até os dias atuais.

Porém, apesar da transformação ocorrida na Historiografia brasileira, há mudanças no que diz respeito às representações dos povos indígenas nos conteúdos do Currículo que norteia as escolas nos dias atuais? Eis aqui um dos questionamentos norteadores da pesquisa e, para encontrarmos respostas, temos que revisitar as informações sobre os indígenas no momento da construção da Historiografia brasileira, principiada no século XIX, dando, assim, início a estruturação deste trabalho.

No primeiro capítulo, nos pautamos em pesquisas que abordam o processo de criação do Estado Nacional no contexto da proclamação da Independência do Brasil (1822) – momento em que foi necessário definir quem faria parte, ou não, da gama de cidadãos brasileiros –, para compreendermos qual foi o espaço dado aos indígenas na construção do Estado nacional e, posteriormente, qual foi a inserção destes povos na escrita sistematizada da História do país, promovida pelo IHGB – pensando que as produções de autores vinculados ao Instituto colaboraram com a elaboração e consolidação das representações sobre os indígenas brasileiros que fazem parte do imaginário social.

A partir desse fundo histórico, passamos a tratar especificamente da Lei 11.645/08, sancionada em 10 de março de 2008, a qual modificou a Lei 10.639, publicada cinco anos antes, e tornou obrigatório, além de História e Cultura afro-brasileira e africana, o ensino de História e Cultura dos povos indígenas brasileiros nas escolas. Sendo um tema óbvio na construção da História brasileira, realizamos uma revisão bibliográfica com trabalhos de historiadores, antropólogos e educadores que analisaram as visões acerca dos povos originários apresentadas por materiais didáticos das aulas de Estudos Sociais e História no contexto anterior à criação da Lei 11.645/08. Em tais pesquisas, verificamos que as abordagens são deveras semelhantes às apresentadas nos discursos dos intelectuais do final do século XIX. E, no mais, selecionamos investigações produzidas após a sanção da Lei, visando verificar se até os dias atuais houve, de fato, alguma mudança causada pela obrigatoriedade do tratamento da temática no ensino escolar.

Após a explanação do panorama geral das ideias que sustentam esse trabalho, cabe-nos apresentar o objetivo central deste trabalho: queremos saber quais são as representações

sobre as Histórias e Culturas indígenas trazidas nos discursos do Currículo São Paulo faz Escola e nos discursos de docentes que lecionam a disciplina de História (e que utilizam os materiais didáticos elaborados pelo Currículo) nas escolas estaduais paulistas e analisá-las.

Portanto, essa **não** é uma pesquisa **de/sobre** História Indígena, tampouco sobre **como** abordá-la (apesar de passarmos por reflexões que remetem às interpelações durante as análises). É uma análise das **representações** da História e Cultura Indígena apresentadas, explícita ou implicitamente, nos **discursos** do Currículo e dos docentes. Assim, discorreremos, no segundo capítulo, sobre os conceitos teóricos e metodológicos utilizados nas análises do *corpus* selecionado para esta pesquisa.

Nossas compreensões sobre representações são aportadas nas definições conceituais elaboradas pela História Cultural, campo que as compreende como construções subjetivas acerca dos elementos sociais. O conjunto de representações forma o que Baczko (1985) denomina de “imaginário social”, que acaba por construir o que as pessoas entendem por “realidade”. As representações, tais como abrangidas pela História Cultural, são explanadas através do discurso, outro conceito também abordado nesse mesmo capítulo. Compreendemos o discurso como a palavra em movimento, entendendo que todo discurso é histórico, social, psicanalítico e ideológico – logo, é uma explanação enviesada com suas próprias acepções históricas, sociais, psicanalíticas e ideológicas. Para analisarmos os discursos dos materiais e dos docentes, nos pautamos na Análise de Discurso da vertente francesa.

No terceiro capítulo, demonstramos nossas visões sobre o Currículo, entendido como um território de disputas de narrativas, onde ocorre lutas sociais para que determinadas perspectivas da História façam parte dos conteúdos abordados nas escolas. Como se trata de um dispositivo político e histórico, fez-se necessário realizarmos uma breve passagem histórica pelos anos 1980 para pensarmos a respeito das discussões e complicações que envolveram a criação do Currículo pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação, até chegarmos no momento da elaboração dos materiais didáticos São Paulo Faz Escola, nos anos finais da primeira década do século XXI.

Ainda no terceiro capítulo, contextualizamos e historicizamos os materiais didáticos analisados, apresentando os autores que elaboraram todo o material dedicado à área de História, bem como os objetivos do ensino dessa disciplina no currículo oficial. Após a contextualização, historicização e explanação sobre os materiais didáticos, partimos para as análises das representações de História e Cultura Indígena presentes nas atividades didáticas desses.

No quarto capítulo, chegamos ao outro componente do nosso *corpus* de análise: os discursos dos docentes. Recebemos 60 (sessenta) respostas dos questionários distribuídos em duas Diretorias de Ensino do estado de São Paulo: Diretoria de Ensino de Assis e Diretoria de Ensino de Tupã. Neste capítulo, consta o perfil dos docentes que colaboraram com as pesquisas, visando contextualizar o local de fala de cada um ao pensarmos nas formas que representam História e Cultura Indígena. O questionário foi composto por perguntas fechadas, semiabertas e dissertativas, gerando análises tanto dos dados quantitativos como dos qualitativos. Entretanto, compreendemos que os discursos dos docentes estão menos influenciados pelas perguntas que exigem respostas dissertativas, nas quais os participantes tinham a opção de responderem ou não. Sendo assim, consideramos que os retornos dessas questões são significantes para compreendermos as representações que esses docentes têm sobre a temática da pesquisa.

Pela escassez de trabalhos que analisam as representações da História e Cultura Indígena no Currículo São Paulo faz Escola e nos discursos de docentes de História, constatada em nossa busca de pesquisas para a elaboração da revisão bibliográfica, a realização desta investigação tem a intenção de colaborar futuros trabalhos nas áreas de História, Educação e Ensino de História.

Para além disso, ao analisarmos os materiais didáticos do Currículo São Paulo faz Escola, produzidos e reformulados para serem utilizados nas escolas estaduais paulistas entre os anos de 2014 a 2017, consideramos que essa investigação se trata de um recorte do tempo presente, o qual apresenta a maneira pela qual a temática está sendo representada no discurso oficial e sistematizado desse Currículo, servindo também de subsídio para futuras pesquisas. Outrossim, apresentamos e analisamos os discursos de docentes que lecionam a disciplina de História no estado de São Paulo durante o mesmo recorte temporal, considerando que esses discursos são construídos e reconstruídos nas mais diversas vivências desses sujeitos, seja em sua formação profissional/acadêmica, como em sua vida pessoal/social.

Durante a realização da investigação, ocorreram as discussões e consultas públicas a respeito dos conteúdos que deveriam, ou não, fazer parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um dos temas que causou mais discordâncias entre os docentes de História que elaboraram a Base para a disciplina foi o enfoque que deveria ser dado à História e Cultura Indígena. Isso demonstra a atualidade e a significância da pesquisa para além do estado de São Paulo.

A escolha do tema da pesquisa, que resulta neste trabalho, tem relações com demandas pessoais e profissionais. Durante o mestrado, escolhi dedicar-me a outra área que

também compete a minha formação de professora de História: o Ensino Religioso. Naquele período, foi uma temática que me causava incômodo por questões relacionadas ao descumprimento da laicidade do Estado. Para o doutorado, volto para a minha formação específica, o próprio ensino de História, estudando uma temática que está atrelada à minha própria identidade (por ser brasileira e ter ascendência indígena) e à minha profissão (professora de História).

Realizar uma pesquisa que busca compreender quais as representações sobre os povos indígenas que são levadas até os estudantes de escolas públicas de Educação Básica do estado de São Paulo, consiste, para além da justificativas já antes explanadas, em compreender a própria formação do imaginário social brasileiro; consiste em nos localizar como sujeitos dentro de nossa própria História; consiste em entender o porquê de ser ainda necessário que haja uma lei que obrigue o ensino de História e Cultura Indígena nas aulas de História e consiste em debater a realidade atual brasileira do ensino de História e das representações sobre e dos indígenas nessa disciplina.

1. A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA E A INSTITUIÇÃO DA LEI 11.645/08: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde o século XIX, com raríssimas exceções, os índios têm tido participação inexpressiva em nossa história, em geral aparecendo como atores coadjuvantes, agindo sempre em função dos interesses alheios. Aliás, não agiam, apenas reagem a estímulos externos sempre colocados pelos europeus. Tem-se quase a impressão de que estavam no Brasil à disposição desses últimos, que se serviam deles à vontade, descartando-os quando não mais necessários: teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os interesses e objetivos dos colonizadores.
(Maria Regina Celestino de Almeida)

1.1 O projeto de uma integração nacional a partir da Independência do Brasil (1822): o silenciamento da História e das identidades indígenas na História (oficial) do Brasil

Brasil, 1822. Em 07 de setembro deste ano, Dom Pedro I, às margens do Rio Ipiranga – onde hoje encontra-se o Museu Paulista (popularmente conhecido por Museu do Ipiranga), na cidade de São Paulo – declarou a Independência do Brasil. A partir de então¹¹, demonstrou-se a necessidade de se elaborar a Primeira Constituição do Brasil, dando início, na Assembleia Constituinte, a discussões sobre um dos elementos essenciais para a consolidação de um Estado Nacional e da própria Nação brasileira: quem era, afinal, o cidadão brasileiro?

Em setembro de 1823, deu-se início, na Assembleia Constituinte, a uma infinidade de discussões para determinar a cidadania brasileira, pois, ao se definir a epígrafe do primeiro capítulo da nova Constituição, intitulado “Dos membros da sociedade do Brasil”, acepções políticas foram tomadas por conta da fala do deputado Nicolau Pereira de Campos Vergueiro – o qual sugeriu que, no lugar de “membros da sociedade do Brasil” deveria se utilizar a expressão “cidadãos do Brasil”. Como escreve Sposito (2012, p. 24), “a partir dessa proposta a controvérsia estava instalada, pois se tornava evidente para aqueles políticos que a composição da sociedade nacional não abarcaria em seu interior todos os brasileiros ou habitantes do Brasil”.

¹¹ A data oficial e simbólica da Independência do Brasil é 07 de setembro de 1822, porém, há estudos que comprovam que outras províncias brasileiras mantinham batalhas por conta da independência. O historiador Tavares (2005) defende a data de 02 de julho de 1823 como, de fato, o dia da Independência do Brasil, coincidindo com a Independência da Bahia.

Em oposição à Vergueiro, o deputado Manoel José de Souza França utilizou da sua fala para argumentar que deveria ser feita uma diferença na composição da população brasileira, sendo que “[...] os filhos dos negros, crioulos e captivos, são nascidos no território do Brasil, mas todavia não são cidadãos brasileiros” (Fala do deputado França em sessão de 23 de setembro de 1823, 1880, p. 211 *apud* SPOSITO, 2012, p. 24). O deputado continua discorrendo que o cidadão brasileiro é aquele que tem direitos cívicos, diferente dos indígenas, que vivem nos bosques e não abraçam a civilização.

Isso demonstra que a ideia de criar uma cidadania brasileira estava pautada em uma discussão política, pois havia, pelo menos, duas sociedades heterogêneas compondo o Brasil no momento: uma sociedade “real” em contrapartida a uma sociedade que se procurava construir “nacional”.

Isso ocorre devido ao fato de que o liberalismo do XIX quebrava com os fundamentos da sociedade estamental do Antigo Regime, trazendo a igualdade jurídica, que não implicava, por sua vez, numa igualdade irrestrita a todos os membros da sociedade, já que os homens apresentam-se como naturalmente desiguais, segundo a visão corrente no período (SPOSITO, 2012, p. 26).

Portanto, coube aos dirigentes do Brasil definirem quem faria ou não parte da Nação, quem seria ou não cidadão político. E, nessa lógica, os grupos que não eram reconhecidos como cidadãos brasileiros eram compostos pelos indígenas, os negros e os estrangeiros. Entretanto, com a outorga da Primeira Constituição Brasileira, em 1824, devido à dissolução da Assembleia e a elaboração de outro texto constitucional, o exercício da cidadania ficou restrito aos homens livres nascidos no Brasil, ou naturalizados brasileiros, e também aos libertos (BRASIL, 1824). Já a questão sobre os indígenas foi deixada em aberto durante esse período, de acordo com Sposito (2012).

No bojo da ação de criação do Estado nacional, também se deu atenção a outros projetos, tais como a inauguração do primeiro colégio secundário do Brasil, o Colégio Pedro II, e da escrita e sistematização da História do Brasil, buscando o fortalecimento do sentimento de pertença à Nação, além da manutenção de uma integridade territorial e social que unisse o vasto território a partir de uma História reconhecidamente única e homogênea.

Essas ações estão em consonância com a conjuntura histórica do século XIX, momento em que a tendência de se desenvolver um moderno tratamento da História, surgida na Europa no início deste mesmo século, chega até a elite pensante brasileira, que passa a conceber a História com ares de cientificidade, transformando o papel do historiador de homem das letras para o de sujeito pesquisador (GUIMARÃES, 1988).

Para além disso, o imperador necessitava dos pesquisadores e intelectuais para que pudesse se legitimar no poder. Eram esses que deveriam escrever sobre “[...] um passado do qual [o Brasil] pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro” (REIS, 2000, p. 25). O país precisava então reconhecer-se. Reconhecer heróis cujas ações deveriam se tornar inspirações e exemplos para as gerações futuras e também reconhecer-se geográfica e historicamente.

A materialização da iniciativa do processo de identificação do Brasil como uma Nação, por intermédio da escrita e sistematização de uma História Nacional, deu-se na criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), na cidade do Rio de Janeiro, em 1838. Ao Instituto é dada a tarefa de pensar o Brasil “[...] segundo os postulados próprios de uma historiografia comprometida com o desvendamento do processo da gênese da Nação”, visando produzir, “[...] uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras” (GUIMARÃES, 1988, p. 6). Além disso, como disserta Reis (2000, p. 26)

O projeto do IHGB era geográfico e histórico. Geográfico, teria a tarefa de situar as cidades, vilas, rios, serras, portos, planícies; de conhecer e engrandecer a natureza brasileira, seu céu, clima, matas, riquezas minerais, flora e fauna; de definir os limites do território. Histórico, deveria eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos. Para isso, deveria coletar e publicar os documentos relevantes para a história do Brasil, incentivar os estudos históricos [...]. O IHGB será o lugar privilegiado da produção histórica durante o século XIX, lugar que condicionará as reconstruções históricas, as interpretações, as visões do Brasil e da questão nacional.

Entretanto, Guimarães (1988) chama a atenção para a forma curiosa com que se pensou em constituir a gênese da Nação brasileira. A escrita da História do Brasil, naquele momento, deveria representar a tentativa de se precisar e definir uma identidade própria para a nascente Nação, porém, no caso brasileiro, “[...] a construção da idéia de Nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito pelo contrário, a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (GUIMARÃES, 1988, p. 6), baseando os fundamentos definidores da identidade nacional como uma herança da colonização¹². Mais uma vez, uma Nação ideal estaria sobrepondo a real.

Além disso, quando se quer constituir uma identidade nacional, conseqüentemente define-se qual é o povo que faz parte da Nação e exclui-se os “outros”. Por conta da

¹² Tais fundamentos estão explícitos na carta que Varnhagen envia ao imperador Dom Pedro II em 1857, após ter escrito o livro História Geral do Brasil, o qual nos ateremos mais a frente nesta tese devido à importância de tal obra na definição da construção de uma identidade do povo brasileiro, bem como à colaboração desta no apagamento da presença indígena na História do Brasil nas obras produzidas posteriormente por historiadores.

particularidade brasileira apontada por Guimarães (1988), nota-se a pretensão de se criar uma Nação enquanto representante da continuidade da tarefa civilizadora portuguesa. Assim, é óbvio que aqueles povos que, no século XIX, eram considerados como desprovidos da noção de civilização – os indígenas e os negros – foram excluídos ou minimizados no plano – como já haviam sido dizimados da Constituição.

O IHGB surge, de acordo com Guimarães (1988), com um duplo projeto: realizar uma gênese da Nação brasileira e inseri-la em uma tradição de civilização e progresso. Mesmo tendo ligações com as concepções iluministas – e essa tradição de civilização e progresso ser uma ideia cara a este pensamento –, as influências positivistas do século XIX aparecem em tal objetivo dado ao IHGB porque via-se a necessidade de, por meio do Instituto, conciliar o ideal iluminista com uma fundamentação histórica de um projeto nacional que tivesse mitos e representantes da sua própria História.

Objetivando promover, então, uma sistematização da História, Januário da Cunha Barbosa define, no ano de 1840, uma premiação para o trabalho que conseguisse organizar um plano para se escrever a História do Brasil – visto que, até então, não havia uma produção historiográfica genuinamente brasileira, já que o país era, até há pouco tempo, uma colônia portuguesa. O ganhador de tal prêmio foi Karl Friedrich Phillip von Martius, naturalista alemão, que publicou na Revista do IHGB, no ano de 1844, um artigo que definia as linhas mestras para um projeto historiográfico consonante com os objetivos do concurso. Surge nos escritos de von Martius, o cerne da democracia racial, sendo que, no entender do alemão, a criação da identidade nacional estaria assegurada àquele que conseguisse mostrar a mescla das três raças na formação do povo brasileiro. Diz o autor:

Qualquer que se encarregar de escrever a História do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que aí concorreram para o desenvolvimento do homem.

São porém êstes elementos da natureza muito diversa, tendo par a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de côr de cobre, ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular (MARTIUS, 1845, p. 381-382).

A presença do indígena é evidente no plano apresentado, visto que, para o autor, o povo indígena merecia investigações minuciosas sobre sua vida e sobre a História de seu desenvolvimento, além de estudos sobre as línguas faladas e estudos arqueológicos em busca de monumentos realizados pelos indígenas semelhantes aos descobertos no México (MARTIUS, 1991). Já aos negros, a atenção é minimizada, pois mesmo que o autor afirme

que “[...] é mister indagar a condição dos negros importados, seus costumes, suas opiniões civis, seus conhecimentos naturais, preconceitos e superstições, os defeitos e virtudes próprios à sua raça em geral [...]” (MARTIUS, 1991, p. 49), a ênfase é dada às relações entre Europa, colônias e o continente africano, bem como o uso dos negros escravizados para as vantagens comerciais que Portugal obteve através de sua mão de obra.

Mesmo assim, o projeto de von Martius apresenta uma maneira de se tratar das três raças constituidoras da identidade brasileira: o alemão valoriza os estudos dos indígenas, visando incluir na História do Brasil os conhecimentos trazidos por eles; descreve a atuação do branco como civilizador e destaca a ação dos bandeirantes e das ordens religiosas; e, por fim, com menor proporção de atenção, fala sobre o negro.

Contudo, é necessário compreendermos brevemente o contexto histórico e social do período em que o projeto de von Martius foi premiado pelo IHGB a fim de entendermos a ideia de escrita de História (e de gênese da Nação brasileira) apresentada, bem como a noção a respeito dos indígenas vindas do autor: estamos no século XIX, momento de produção de diversas teorias raciais que, para serem abrangidas, é necessário, de acordo com Mariano (2006), relembra as discussões envolvendo “raças” vindas do século anterior.

Ao pensarmos os “novos homens” “descobertos” no Novo Mundo, consideramos que estes foram caracterizados, no século XVIII, como primitivos que poderiam passar por estágios até alcançarem uma possível perfectibilidade – pensando-se em uma escala evolutiva. Dentro dessa compreensão, surgem teses como a da “imaturidade da América”, de Georges Buffon, que demonstra a inferioridade dos povos “descobertos” no Novo Mundo e os qualifica a partir da ideia de carência, da falta, em comparação com o povo europeu: o americano é pequeno, não tem pelos, é menos forte, menos sensível, entre outras características (MARIANO, 2006).

Além desse pensamento, também está no cerne dos entendimentos das teorias raciais do século XIX os debates a respeito da origem do homem – debates nos quais se tem a intenção de buscar as diferenças entre esses novos povos e a “civilização europeia” por meio de visões ligadas à religião cristã, que traziam a proposição de que “[...] as diferenças encontradas nos habitantes do Novo Mundo era resultado de um declínio, uma alteração negativa, uma depravação ou degenerescência do Éden” (MARIANO, 2006, p. 51).

Em contrapartida às visões religiosas, as Ciências Biológicas rebatem a proposição em meados do século XIX, defendendo uma teoria *poligenista* da origem dos seres humanos, ou seja, acreditavam em vários centros de criação, opondo-se às ideias *monogenistas* dos religiosos (MARIANO, 2006). Com a publicação da obra “A origem das espécies”, de

Charles Darwin, em 1859, a qual traz a teoria do *evolucionismo*, discutindo-se os diferentes estágios da evolução do progresso humano, as discussões anteriores acabam sendo diluídas.

Para complementar esse contexto do século XIX, o pensamento positivista de Auguste Comte compunha com o cenário em que se projetou a escrita da História do Brasil já que também tinha relação com a concepção de evolução e progresso humano. Surgido na França em meados do mesmo século, o Positivismo intui fazer ciência com método empírico. Comte preparou, a partir de tais noções metodológicas, um projeto de reorganização social que compreendia os estágios do progresso humano através da Lei dos Três Estados – teoria formada por ele mesmo (COMTE, 1978).

De acordo com essa teoria, o conhecimento humano estaria subordinado a passar, progressiva e evolutivamente, por três estados: o Teológico, o Metafísico e o Positivo. Dessa maneira, haveria povos primitivos e povos mais civilizados que estavam apenas em estágios diferentes de evolução (GAGLIARDI, 1989) e as sociedades, progressivamente, poderiam ascender de um estado para o outro a partir da reforma, da ordem e do progresso (MARIANO, 2006).

Portanto, para compreender as ideias vindas dos intelectuais no momento da sistematização da História do Brasil, deve-se entender que tais concepções estavam contextualizadas em um período composto por influências das teorias raciais evolucionistas, bem como do Positivismo, que estavam em voga na época; e tais pontos de vista estão presentes e adaptados à realidade brasileira no projeto de escrita de História do Brasil elaborado por von Martius, bem como nos discursos de outros intelectuais ligados ao IHGB.

Portanto, embora von Martius faça uma elaboração de Nação brasileira a partir do encontro de três grupos étnicos, o autor sustentava uma posição pessimista em relação aos povos indígenas, sendo parcial às teorias sobre a decadência dos povos americanos (MONTEIRO, 2001). Em 1845, dizia ele que o indígena brasileiro “[...] não é senão o resíduo de uma muito antiga, posto que perdida história” (MARTIUS, 1845, p. 385). Além disso, o naturalista mantinha uma visão condizente com a que também estava presente em alguns discursos de intelectuais do IHGB: a “[...] de que os índios poderiam ser resgatados do seu ‘estado bárbaro’ e trazidos à ‘civilização’” (MARIANO, 2006, p. 52).

Contudo, voltando ao concurso sobre a escrita da História do Brasil, o vencedor se recusa a realizar a tarefa e não dá andamento à sua própria proposta, deixando espaço para que Francisco Adolfo de Varnhagen¹³ assumira tal missão. Apesar de manter as recomendações

¹³ Chamado por Reis (2000, p. 23) de “Heródoto brasileiro” – em alusão ao Heródoto, considerado o “pai da História” –, Varnhagen era filho de um alemão e de uma portuguesa. Nascido em Sorocaba, no interior de São

de von Martius, no que diz respeito aos indígenas, fazendo um longo estudo sobre os povos em seu livro, Varnhagen focaliza-os com um olhar que não lhes demonstra afeição. É deste autor a famosa frase da qual pode ter culminado no apagamento do protagonismo dos indígenas na escrita da História brasileira: “de tais povos na infância não há história: há só etnografia” – legando aos antropólogos a tarefa de estudá-los, retirando tais estudos das mãos dos historiadores.

Ainda que tenha sido um defensor de uma “história científica”, ou seja, documentada, metódica e na qual se evita o juízo de valores, o ponto de vista sobre os indígenas diante dos estudos realizados por Varnhagen, na escrita do livro, são cheios de marcas relacionadas à moral cristã e à pensamentos pertinentes a teorias raciais e evolucionistas do período. De acordo com Reis:

Diante dos estudos que fez, ele se surpreende que haja ainda poetas e filósofos que vejam o estado selvagem como feliz. Os indígenas passam por privações, fome, não têm lei, religião, vivem na selvageria, na ferocidade. [...] Ele descreve os rituais de sacrifícios humanos, a antropofagia. E afirma que não dirá mais sobre os horrores que praticavam os selvagens para não arrepiar a carne dos leitores, como os bárbaros as de suas vítimas!

[...]

Tais eram os “alienígenas” (ou aborígenes?) que percorriam havia mais de três séculos todo o atual território do Brasil e percorriam ainda em 1850 uma parte dele, onde não havia entrado ainda a luz da civilização e do evangelho. [...] Sem os vínculos da lei e da religião, tende-se à ferocidade. As leis tornam feliz o homem que se sujeita a elas. O direito, a justiça e a razão são melhores do que o instinto, o apetite e o capricho. O selvagem cercado de perigos não sabe o que é tranquilidade d’alma: receia e teme tudo. Ele é inábil para a melhoria da situação da humanidade. (REIS, 2000, p. 36-37).

Em contrapartida, dentro do próprio IHGB havia um combate a essa posição anti-indígena de Varnhagen. Uma das frentes a condenar tal ponto de vista foi composta por escritores ligados a Literatura Romântica do século XIX, a qual edificou o indígena como símbolo emblemático da identidade nacional seguindo os preceitos da política indigenista do Império – conjunto de leis que tinha o objetivo de inserir o indígena na sociedade brasileira por meio da catequização.

O surgimento do movimento indianista na Literatura Romântica concomitante à implementação da primeira lei para os povos indígenas, entre 1840 e 1850, não é obra do

Paulo, pouco residiu no Brasil, fixando sua morada em Portugal desde os seis anos de idade. Sua formação é militar, técnica e matemática, porém, também estudou paleografia, diplomacia e economia política. De acordo com Reis (2000), pouco se sabe a respeito de sua formação intelectual. Varnhagen, influenciado pelo pensamento alemão, foi um dos primeiros a realizar a pesquisa arquivística e do método crítico. Foi iniciador da pesquisa metódica em arquivos estrangeiros, nos quais encontrou e elaborou diversos documentos a respeito do Brasil. Essas informações constam no livro “As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC”, escrito por José Carlos Reis (2000).

acaso. De acordo com Sposito (2012, p. 27), a emersão do discurso indianista “[...] antes é o indicativo de que, a partir desse momento, a convivência das etnias dentro do Estado nacional havia saído do ponto conflituoso e ambíguo, para se tornar uma contradição que pedia resoluções inadiáveis [...]”.

Nomes como Gonçalves Dias, José de Alencar e Gonçalves de Magalhães defendiam os indígenas na Revista do IHGB, além de os enaltecerem em suas obras literárias. Tornando o Romantismo brasileiro do século XIX, além da História, também um importante dispositivo constituidor das representações sobre os indígenas na construção da identidade nacional. Ao contrário do discurso de Varnhagen, o índio romântico era um nobre selvagem, um herói, um exemplo do sujeito submetido aos preceitos civilizatórios (VALENTINI, 2016).

A poesia de Gonçalves Dias,

[...] expressou um ideal de homem brasileiro, um herói brasílico, representado por um índio mítico e lendário, inspirado no bom selvagem de Rousseau e associado a sentimentos de patriotismo que faziam desse índio um legítimo representante dessa nacionalidade. O Romantismo trouxe à tona a imagem do índio como extensão da natureza, pela harmonia das formas, inocência dos atos e bravura na defesa da terra (MARIANO, 2006, p. 55).

Gonçalves de Magalhães utilizou sua obra intitulada *A Confederação dos Tamoios*, publicada em 1856, para legitimar a temática indígena no seu discurso sobre brasilidade. José de Alencar, autor de *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), demonstra, em seus escritos, os indígenas com características místicas, além de atributos bastante diferentes dos descritos por Varnhagen em *História Geral do Brasil*, como: a bondade, a valentia, a inteligência, a beleza e a pureza dos indígenas (MARIANO, 2006; FIORIN, 2000).

Capistrano de Abreu, professor do Colégio Pedro II e membro da Biblioteca Nacional naquele período, também manteve um discurso indigenista que rebatia os estudos de Varnhagen. Em *Capítulos da História Colonial*, livro de autoria de Abreu, publicado em 1907, “[...] o seu principal personagem era o povo, e os índios ganharam destaque na formação do Brasil, ao serem descritos em seus hábitos, línguas, costumes. Enfim, a sua visão partia dos nativos, da terra brasileira, e não o contrário” (MARIANO, 2006, p. 57).

Contudo, ambas as visões sobre os indígenas (de Varnhagen e dos literatos românticos) eram distantes dos indígenas reais. Como escreve Sposito (2012, p. 49),

A idealização feita pelos autores românticos deformava elementos da cultura indígena, imputando-lhe características que estavam mais relacionadas à forma como os descendentes dos colonizadores viam a si próprios, do que com a efetiva realidade dos ameríndios.

1.1.1 Indígenas no período Republicano

No início da República (período principiado em 1889), o forte viés Positivista influenciou a classe média brasileira. As buscas pela ordem e pelo progresso “[...] alimentariam ações no sentido de levar os índios apegados a costumes particulares à assimilação, ao ‘avanço’ (como se dizia) representado por sua incorporação às classes trabalhadoras rurais” (FUNARI; PIÑON, 2011, p. 114). Porém, as políticas indigenistas, que vinham desde a Colônia e sobreviveram ao Império, impediam o início desse projeto, pois, mesmo com a visão racionalista advinda do Positivismo, a catequese ainda estava presente como forma de inserir os indígenas na civilização.

No ano de 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), nascido com fortes inspirações positivistas, caracterizado pelo anticlericalismo e cientificismo. Rondon, militar que se dedicou às questões indígenas no século XX e foi o primeiro presidente do órgão, também seguia a mesma doutrina e acreditava no progresso e na evolução do “estágio primitivo” de tais povos. Como elucida Mariano (2006, p. 61-62): “os positivistas desejavam um relacionamento pacífico entre o Estado e os índios bem como que esse relacionamento fosse mediado por um órgão governamental, sem nenhum vínculo com ordens religiosas”.

O SPI cria uma nova forma de política indigenista¹⁴ e diversas providências foram tomadas pela entidade visando “pacificar” as sociedades indígenas. A partir dos serviços prestados,

[...] os índios passam a ter o livre direito de viver segundo suas tradições, sem ter de abandoná-las necessariamente; a proteção é dada aos índios em seu próprio território, pois já não se defende a idéia colonial de retirar os índios de sua aldeia para fazê-los viver em aldeamentos construídos pelos civilizados; fica proibido o

¹⁴ Destacamos alguns pontos das leis indigenistas descritas por Melatti (2014, p. 249-252), para que possamos compreender a nova forma de política apresentada pelo SPI: durante a Colônia, o governo português, oscilou entre o interesse daqueles que queriam escravizar os indígenas e aqueles que desejavam catequizá-los e, ao mesmo tempo, fazer tornarem-se civilizados. Em 1758 foi aprovado um regimento no governo do Marquês de Pombal a favor dos indígenas, reconhecendo-os como livres, que deveriam lhes restituir o uso e gozo de seus bens, além de dar preferência para a ocupação de cargos públicos aos mestiços entre brancos e indígenas. Havia, neste regimento, o cargo de *diretor de índios*, que deveria nomear um diretor em cada aldeia, a fim de que este orientasse os indígenas para a civilização. Nos anos seguintes, houve retrocessos na legislação indigenista, sendo que em 1808 ordenou-se guerra contra os povos de Minas Gerais e São Paulo, além de organizarem bandeiras de exploração do interior do Brasil que podiam aprisionar esses indígenas capturados e utilizá-los como escravos por até quinze anos. No Império a ordenação de 1808 foi revogada, colocando os indígenas sob a mesma proteção legal que os órfãos tinham. Nos anos seguintes, foram autorizadas a catequização e civilização dos indígenas pelos missionários. Além disso, a lei de terras de 1850 dividiu as terras brasileiras em a) terras públicas, que pertenciam ao Estado e b) terras particulares provenientes de um título legítimo de propriedade ou de uma posse legalizada. Isso prejudicou os indígenas, pois não tinham condições de assegurarem seus direitos relacionados às terras e muitos acabaram perdendo-as por falta de provas e/ou má-fé de seus vizinhos.

desmembramento da família indígena, mesmo sob o pretexto de educação e catequese dos filhos; garante-se a posse coletiva pelos indígenas das terras que ocupam, e em caráter inalienável; garante-se a cada índio os direitos do cidadão comum, exigindo-se dele o cumprimento dos deveres segundo o estágio social em que se encontre [...] (MELATTI, 2014, p. 253).

Na década de 30 do século XX, período do Estado Novo, a imagem romanceada dos indígenas advindas da Literatura do século anterior foi retomada por conta da conjuntura histórica do momento. Vargas tentava enaltecer o país em detrimento das políticas mundiais da época, que apregoavam racismo, xenofobia e chauvinismo (GARFIELD, 2000; MARIANO, 2006). A produção historiográfica brasileira deste período trazia discussões a respeito da identidade nacional e explicações do “caráter” brasileiro (VALENTINI, 2016). *Casa Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, e *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Hollanda são obras escritas e publicadas nesse contexto. O primeiro retoma o mito da democracia racial, o elogio ao passado e recupera valores que estavam esquecidos. Hollanda traz estudos sobre a ocupação e expansão do Brasil, evidenciando a presença indígena e projetando para o futuro os ideais positivistas de avanço e progresso da sociedade.

Outros fatos importantes ocorridos nessa década são: o investimento do Estado na educação laica; a ocupação do conhecimento universitário no lugar de escrita da História, que antes era legado do IHGB; a aproximação da História com as Ciências Sociais, levando os intelectuais brasileiros a perceberem a totalidade da sociedade brasileira – ou seja, uma sociedade que tinha a participação de negros, pobres, indígenas e mulheres; e há também a reforma educacional de 1931, que valoriza a História do Brasil (BITTENCOURT, 1990; REIS, 1999; VALENTINI, 2016;).

Em relação à escola, Getúlio Vargas instituiu o Decreto nº 5.540 em 1943, que declara o dia 19 de abril como o Dia do Índio, introduzindo a temática indígena no calendário escolar brasileiro. Tal data foi pensada, em 1940, no Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, ocorrido na cidade de Patzcuaro, no México. Portanto, na Era Vargas (compreendida de 1930 a 1945), a discussão da identidade nacional foi impulsionada e neste período o indígena foi evidenciado.

Avançando para os anos da Ditadura Civil-Militar (1964-1984), há a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para substituir o órgão anterior. No que diz respeito à perspectiva dos intelectuais que pensavam sobre a constituição do povo brasileiro e de sua História, as visões sobre os indígenas retornam ao pessimismo – até mesmo nos pontos de vista vindos de intelectuais que defendiam os povos originários, como Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. Como assegura Almeida (2013, p. 18): “ainda que denunciando

violências e lutando por legislações favoráveis aos índios, intelectuais, indigenistas e missionários buscavam, *grosso modo*, apenas retardar um processo visto por eles como irreversível”, ou seja, para tais pensadores, os povos indígenas desapareceriam.

Entretanto, é também no período da Ditadura Civil-Militar que ocorre um relevante momento de transformação na História Indígena brasileira. Até então, as noções sobre os povos originários que prevaleciam nas discussões dos historiadores brasileiros estavam, em sua maioria, ligadas às representações criadas pelos pioneiros da historiografia lá do século XIX e as abordagens brasileiras sobre História Indígena resumiam-se à “crônica de sua extinção” (MONTEIRO, 2001), investindo, além disso, em retratos cristalizados sobre os povos, como se fossem habitantes de distantes florestas ou sujeitos de um passado longínquo.

No final dos anos 1970, surgem significativas inovações na historiografia indígena em consonância com uma crescente organização de movimentos indígenas regionais, pois, também nessa década, os nativos passaram a reivindicar seus direitos por meio de conselhos, federações e associações¹⁵. Tais movimentos ganharam visibilidade ao enfrentarem as políticas expansionistas do período da Ditadura. De acordo com Valentini (2016), em 1971 foi criado o Conselho Indígena de Roraima (CIR), anos depois, em 1987, foi fundada a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), a Associação Tupi de Mato Grosso, Amapá, Pará e Maranhão (Amtapama) e, em 1989, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab). No limiar desses encontros regionais, nasce, em 1980, a União das Nações Indígenas (UNI).

Assim, nessa conjuntura,

Surgiu, de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena, que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava (MONTEIRO, 2001, p. 5).

Acontece, assim, a reconfiguração da noção dos direitos indígenas. Os movimentos conseguem, em 1988, conquistar e garantir uma série de direitos na Constituição promulgada naquele ano, como: o direito a diferença, o reconhecimento das línguas, o direito de os povos

¹⁵ O surgimento desses movimentos não é um mero acaso. Nos anos de 197, durante o governo militar de Médici, foi implementado o Plano de Integração Nacional (PIN) que tinha como um dos projetos a expansão das fronteiras do Norte do país por meio da construção da rodovia Transamazônica. Tal construção prejudicou os povos indígenas habitantes das terras por onde passaria a rodovia, causando, além da retirada desses povos de suas próprias terras de origem, o próprio assassinato de indígenas. Portanto, a ocorrência de organizações e de movimentos de indígenas principados na década de 1970 também está relacionado a esse contexto.

originários terem seus próprios processos de educação bilíngue (o que culminou na criação, logo em seguida, da Educação Escolar Indígena), entre outros.

Tais movimentos também conseguiram alcançar alterações de perspectivas no campo intelectual. Os antropólogos dos anos 1970 passaram a repensar alguns pressupostos teóricos sobre as sociedades indígenas. Há aproximações do campo da História na discussão a respeito das culturas, identidades e políticas indigenistas. Além disso, a Antropologia brasileira – antes pautada entre uma tradição americanista (a qual predominava o estruturalismo dos anos 1970) e uma tradição de estudos a partir da perspectiva dos contatos inter-étnicos –, volta os olhos para autores que utilizaram fontes orais para compreender as visões dos próprios nativos sobre o passado.

A partir dessas transformações, os indígenas deixam de ser coadjuvantes e se tornam sujeitos históricos. Deixam de ser silenciados e se tornam autores de sua História. As perspectivas partem de fontes relacionadas aos próprios indígenas, e não mais a partir (e apenas) das visões dos colonizadores. Os estudos voltam os holofotes para os indígenas. A essa aproximação entre a Antropologia e a História resultou na “Nova História Indígena”.

Contudo, essas mudanças não atingiram toda a gama de produções historiográficas brasileiras daquele período. Monteiro (2001) assegura que, nos anos 1980, uma geração de historiadores que vivenciou essa mudança de perspectiva sobre a História Indígena brasileira continuou a deixar de abordar a temática. O autor acredita que talvez tenha sido mais por resistência ao tema do que por falta de elementos para as pesquisas. Todavia, nos anos que se seguiram brotaram estudos sobre os indígenas a partir desse novo ponto de vista. Trabalhos como de Carneiro da Cunha (1992), Farage (1991), Monteiro (1994), e, mais recentemente, de Almeida (2003; 2013), Mattos (2004) de Sposito (2012), José da Silva (2014; 2017), Wittmann (2014; 2015), entre outros, demonstram o redimensionamento do indígena na historiografia brasileira.

Porém, mesmo com o surgimento da Nova História Indígena, as representações sobre os povos originários surgidas no final do século XIX continuaram fortemente cristalizadas no imaginário brasileiro. Talvez pelo distanciamento entre as produções historiográficas acadêmicas e o ensino escolarizado da História, as visões genéricas, folclorizadas e minimizadas sobre os indígenas fizeram e ainda fazem parte do ensino de História e dos conteúdos dos materiais didáticos.

1.2 Imagens dos indígenas no ensino de História antes da Lei 11.645/08

O objetivo de constituir uma identidade nacional sempre permeou o ensino de História brasileiro desde a criação das primeiras escolas do século XIX, tanto que os métodos e os conteúdos utilizados para a instrução da disciplina foram sendo pensados, organizados e elaborados a fim de atingir esse objetivo maior (BITTENCOURT, 2013b). A escola elementar, criada na década de 1820, era o local destinado ao ensino e aprendizagem da leitura, escrita e cálculos e, para o ensino da leitura e escrita, utilizava-se a Constituição do Império e a História do Brasil¹⁶. O uso da História do Brasil visava fortalecer o senso moral, bem como propagar os deveres que as pessoas deveriam ter para com a Pátria. Ou seja, o ensino de História tinha a utilidade de propagar a moralidade e o civismo, tanto que esse objetivo se estendeu para a virada do século XIX para o século XX, período em que a ideia de Nação e Pátria eram eixos indissolúveis dentro da História escolarizada no Brasil.

Além disso, levando em conta a conjuntura do período, a moral apregoada no ensino de História era religiosa. Afinal, até o findar do Império, o Brasil era um Estado cristão (tornando-se laico em 1891 – dois anos após a proclamação da República). Assim, os grandes exemplos de moral utilizados nas escolas eram, geralmente, baseados em histórias religiosas relacionadas à vida de santos, criando heróis que fossem exemplos para as crianças que frequentavam a instituição¹⁷.

Nas escolas secundárias, a lógica era a mesma: criação e propagação de uma identidade nacional através do ensino de História. Vejamos, por exemplo, a disciplina no currículo do Colégio Pedro II. Este foi o primeiro colégio secundarista brasileiro, como já vimos, inaugurado no mesmo período do IHGB. Bittencourt (2013b) escreve que os estudos sobre História do Brasil não tiveram um papel importante como componente curricular no momento de sua criação, tornando-se uma disciplina autônoma apenas a partir dos anos de 1850. Antes disso, predominou o ensino de História Universal e História Sagrada e, contudo, logo no entrar da República, o ensino de História do Brasil perde a sua autonomia e passa a ser ministrado em conjunto com a História Universal.

A identidade nacional preterida de se constituir com o ensino de História do período Imperial e início da República trazia valores associados ao mundo europeu civilizado e isso,

¹⁶ Elucidamos que essa História do Brasil não era metodologicamente sistematizada, portanto, considera-se que a primeira produção oficial de uma História do Brasil ocorreu somente no século XIX, após o concurso promovido pelo IHGB, como já explanamos anteriormente.

¹⁷ Lembrando que existia um baixo número de escolas no Império, existindo apenas em centros urbanos mais desenvolvidos. Além do mais, as crianças que frequentavam eram filhos da elite.

ao se analisar o contexto da educação escolarizada brasileira desses anos, é bastante compreensível, pois não podemos nos esquecer a quem pertencia a educação e a criação da identidade até então – obviamente, não era para as camadas populares da sociedade.

Tratava-se de um conhecimento escolar organizado para a formação das elites encarregadas de dirigir a nação e seria ingenuidade e anacrônico imaginar que tais elites estivessem interessadas em incluir, em seus projetos políticos, a participação de camadas populares, como ex-escravos, trabalhadores rurais e urbanos. A ideia educacional mantinha o pressuposto de que a educação secundária e a superior eram reservadas para uma fração da população, os mais bem dotados economicamente, e esse grupo *iluminado* tinha a missão de governar o país e conduzir as massas (BITTENCOURT, 2013, p. 194).

A produção sobre História do Brasil realizada pelos intelectuais do IHGB era um dos materiais didáticos das aulas de História do Brasil. Inclusive, alguns desses intelectuais também eram professores do Colégio Pedro II, gerando uma estreita relação entre a construção da identidade nacional por meio da História do Brasil no colégio secundarista e as visões sobre a Nação trazidas pelo Instituto.

Deste modo, os indígenas brasileiros foram representados, na maioria dos livros didáticos da transição do Império para a República, de forma bastante genérica, ignorando-se as distinções culturais das sociedades indígenas, prevalecendo as características do povo Tupi, bem como as particularidades conceituadas por Varnhagen em seus dois volumes de História Geral do Brasil, nos quais os nativos são *selvagens*, *miseráveis* e povos *degenerados* em sua *pequenez*. Porém, como, no final do século XIX, também havia a visão romântica acerca dos indígenas, tal representação também se fez presente nas perspectivas dessas obras didáticas.

Mariano (2006) realizou, em sua pesquisa de mestrado, a comparação entre as imagens dos indígenas nos livros didáticos de História do Brasil produzidos em dois momentos distintos para verificar quais representações essas obras apresentaram sobre o tema. Os materiais selecionados são da virada do século XIX para o século XX e também livros didáticos utilizados entre os anos de 1990 e 2000.

A autora conclui que, mesmo 100 (cem) anos após a publicação dos primeiros livros didáticos brasileiros, o padrão conservador sobre os indígenas gerado no Brasil oitocentista permanece nos materiais do final do século XX. Os conhecimentos a respeito desses povos, nos livros analisados pela autora, continuam escassos, demonstrando a baixa quantidade de informações sobre a temática na área de educação e do ensino de História. A visão é simplista e genérica, sem apresentar a complexidade das culturas e a diversidade das línguas, por exemplos.

Nos primeiros livros didáticos do final do século XIX, as visões eram condizentes com a ótica de alguns dos intelectuais do IHGB: mesmo com a História Geral do Brasil escrita por Varnhagen, que trazia acepções que nada valorizavam os povos originários, o “bom selvagem” romantizado era utilizado como símbolo da identidade nacional. Para além disso, há omissões, estereótipias, preconceitos e generalizações que correspondem aos pensamentos da época.

A autora segue dissertando que os livros das décadas de 1990 e 2000 reservam pouco espaço para a temática indígena, e, embora as discussões sobre a História Indígena e a Nova História Indígena tenham avançado até os anos 1990, Mariano (2006, p. 95) nota que “são passadas concepções fragmentadas, folclorizadas e cômodas, existem muitos silêncios em volta do assunto e esses manuais permanecem distantes da realidade histórica”.

Anos antes, Almeida (1987) também havia pesquisado sobre os indígenas nos livros didáticos, porém, com o objetivo de identificar o racismo que poderia estar exposto nesses materiais. Em trabalho realizado no ano de 1976 – e publicado em forma de capítulo de livro em 1987, sob o título de *O racismo nos livros didáticos* – o autor analisou livros de Estudos Sociais¹⁸ e Moral e Civismo que eram apoiados pelos programas governamentais da época¹⁹. Almeida conclui que, a respeito dos indígenas, há diferentes imagens que são contraditórias entre si na aparência e fragmentadas quando surgem na história da colonização. O autor nota que as aparições dos indígenas em tais obras didáticas são desconexas, sendo que os indígenas principiam como cordiais, logo depois são vistos como “inimigos” do progresso, a seguir desaparecem da História e viram “herança cultural”. Não obstante, reaparecem localizados atualmente em “espaços vazios” da Amazônia, sem nenhuma relação com os outros acontecimentos da História.

O autor expõe diversos exemplos das imagens encontradas em suas análises. No momento em que os indígenas são demonstrados como cordiais, são apresentados como ingênuos e trabalhadores em favor do europeu, são tão hospitaleiros que até oferecem as suas mulheres aos colonos portugueses. Porém, de repente, se tornam preguiçosos e são convertidos em *problema*. Ao se transformarem em problema, se tornam “inimigos da colonização”, aliam-se aos estrangeiros e passam a defender as suas terras.

Ao se pensar no indígena como mão de obra, os manuais didáticos analisados por Almeida (1987) mostram o bandeirante como o grande herói, pois, mesmo escravizando os povos originários, conseguem promover a expansão do território nacional. Assim, os livros

¹⁸ Lembrando que nos anos 1970 a História era conteúdo componente da disciplina de Estudos Sociais.

¹⁹ Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) e editados pelo Instituto Nacional do Livro (INL).

explanam que o genocídio é algo *necessário* e os textos possuem características de realismo econômico para justificar a destruição das nações indígenas (ALMEIDA, 1987, p. 49). Além disso, no que concerne às relações entre indígenas e bandeirantes, os primeiros são representados como ingênuos e tolos, pois agradecem a quem os massacram, assim como evidencia o autor com o trecho transcrito abaixo – retirado de um dos livros analisados:

Índio:

- Você quer me explicar, bandeirante, qual é a diferença entre entradas e bandeiras?

Bandeirante:

- As bandeiras eram expedições, geralmente particulares, organizadas pela necessidade de encontrar mão-de-obra para a lavoura.

Índio:

- Prazer em conhece-lo, Sr. Bandeirante. Os brasileiros agradecem a magnífica contribuição que vocês deram à nossa Pátria (Ferreira, 4ª Série) (ALMEIDA, 1987, p. 50).

A herança cultural é apresentada a partir de uma divisão dos povos indígenas. São citados os troncos Tupi, Jê, Naruaque e Caribe, entretanto, a ênfase é dada somente aos Tupi e aos Jê, sem mencionar ou descrever outros troncos formados por outros povos. São retratados indígenas com características genéricas, sem diferenciar os grupos, e os traços e características são baseados nos relatos dos primeiros cronistas viajantes (sendo que esses escritos são sobre elementos da cultura Tupi-guarani). Ou seja, cria-se a ilusão de que todos os indígenas do território brasileiro possuíam as mesmas características físicas, sociais e culturais daqueles pertencentes ao Tupi-guarani.

Quando esses livros que constituem a pesquisa de Almeida abordam os indígenas na atualidade (década de 1970), justificam ser difícil localizar os povos e distinguir as características culturais de cada um; mencionam, quase sempre, que existem em uma quantidade muito reduzida e generalizam, dizendo que há algumas tribos espalhadas pelo Brasil, sem diversificá-las.

Por fim, o autor conclui que as imagens dos indígenas contidas nos livros didáticos de Estudos Sociais e Moral e Civismo no ano de 1976 demonstram dois distintos tipos de indígenas no Brasil: um indígena bom e um indígena problema. O “bom” colaborou com a colonização e é dele que os brasileiros herdaram alguns traços culturais. “É o índio da descoberta do Brasil e do atual Parque Nacional do Xingu”, escreve Almeida. O indígena “problema” é o inimigo da colonização e portanto, precisa ser civilizado e escravizado. Para finalizar, o autor ainda indaga: como essas duas imagens contraditórias são conciliadas nos livros? “Da seguinte maneira: o índio *bom* ‘desapareceu’ com a própria colonização (pela destruição, pela escravização e pela mestiçagem), deixando em seu lugar a ‘herança cultural’”

(ALMEIDA, 1987, p. 69-70). Ou seja, dentre tais imagens contraditórias, os indígenas são tratados como se não pertencessem mais à sociedade brasileira.

Nosella (1981), em sua pesquisa de mestrado que posteriormente se tornou livro, intitulado *de As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, analisou os indígenas, dentre outros temas, nos livros didáticos previamente selecionados para a dissertação. A autora explora alguns pontos centrais em busca da ideologia apresentada nos textos sobre os indígenas: o índio e o seu modo de viver; o índio na História do Brasil; exaltação e ridicularização do índio; a criança índia; e o índio e os mitos.

As conclusões apresentadas são semelhantes às de Almeida (1987): há imagens contraditórias. Em textos utilizados para as aulas de leitura, há a ideia do indígena que colabora com a colonização e, também, daqueles selvagens com aspectos pitorescos. Como escreve a autora:

Os julgamentos de valor, baseados na cultura branca, diferente e superior, estão presentes. Os textos de leitura apresentam descrições desses “selvagens”, como “um bando de golfinhos”, isto é, como alegres animais inofensivos. Ou então, contraditoriamente, como selvagens, capazes de guerras terríveis e cruéis; bárbaros horríveis e alucinados (NOSELLA, 1981, p. 192).

Já especificamente na História do Brasil, são demonstrados como “[...] grandes colaboradores de seus conquistadores e exploradores portugueses” (NOSELLA, 1981, p. 193) e mostram as “boas relações” entre os indígenas e a Igreja. Conclui a autora que, no campo da História, a importância do indígena só é salientada quando esses povos estão a serviço dos portugueses.

A antropóloga Norma Telles, em estudo realizado nos anos 1980, também analisou as imagens dos indígenas nos livros didáticos. No texto *A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora*, a autora detecta que, nos manuais didáticos de História do Brasil daquele período, as afirmações sobre os indígenas são inexatas, adornadas de exotismo e projeções de valores vindos da cultura de quem os relata. Os discursos dos livros são semelhantes aos dos cronistas e missionários do século XVI, “falam de superstições, poligamia, canibalismo, guerras, sem nada explicar. O índio, preferencialmente um guerreiro, é visto, acima de tudo, como pagão, o que legitima o extermínio dos grupos e sua conversão” (TELLES, 1987, p. 89).

Outrossim, o discurso dos livros se pauta na “falta”, ou seja, naquilo que os indígenas não fazem, não possuem, não são: não têm moral, não sabem trabalhar, não sabem construir a moradia. As contribuições dos povos indígenas descritas nos manuais resumem-se aos

vocábulos da língua Tupi, o que faz a autora concluir que “essa imagem é, no mínimo, enganadora, equivocada” (TELLES, 1987, p. 89), fazendo jus ao título de sua obra.

Anos mais tarde, o antropólogo Grupioni (1996), em conjunto com um grupo de pesquisadores convocados pelo Ministério da Educação, realizou uma pesquisa a respeito das comemorações cívicas abordadas nas aulas escolares através de 60 (sessenta) livros didáticos de Estudos Sociais de 1ª a 4ª série do ensino de primeiro grau. Dentre os resultados, encontrou-se que o Dia do Índio, 19 de abril, estava presente em 51 (cinquenta e um) do montante analisado, o que fez o autor buscar respostas para indagações relacionadas à História Indígena, como: quais as imagens desses povos estavam sendo veiculadas nos materiais didáticos; em quais momentos da História os povos eram mencionados; e de que forma eram abordados.

Para realizar essa investigação, Grupioni (1996) se baseou nos resultados obtidos em pesquisas realizadas nos anos anteriores. As conclusões apresentadas são de historiadores, pedagogos e antropólogos, como Almeida (1987), Telles (1987) – ambos já mencionados neste capítulo –, além de Rocha (1984), Pinto e Myazaki (1985).

As principais respostas encontradas pelos pesquisadores agrupados por Grupioni foram: os indígenas são quase sempre enfocados no passado, aparecendo a todo momento em função do português colonizador; a História apresentada é estanque, marcada por fatos que fazem sentido para a historiografia europeia, e não para o Brasil; ao se falar especificamente a respeito das sociedades indígenas, essas são tratadas pelos traços da negação e da falta: “[...] falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo etc.” (GRUPIONI, 1996, p. 428); os documentos históricos utilizados para abordar História Indígena são fragmentados e adulterados; as informações possuem, muitas vezes, características de exotismo, além de serem pautadas nos relatos dos primeiros cronistas viajantes do século XVI; as imagens são contraditórias e fragmentadas – como já apresentadas por Almeida (1987) –, fazendo com que os povos originários apareçam e desapareçam dos vários momentos da História brasileira; as heranças culturais elencadas resumem-se aos vocábulo e algumas técnicas com a natureza; os livros operam com a noção genérica do indígena e a diversidade é ignorada.

Em 1999, Mota e Rodrigues publicaram o artigo *A questão indígena no livro didático “Toda a História”* relatando as análises que realizaram a respeito da obra que, no ano de 1998, foi utilizada em 21 (vinte e uma) escolas públicas da cidade de Maringá, localizada no estado do Paraná, atingindo aproximadamente 15 (quinze) mil alunos do município. A escolha da obra se deu por ela contemplar os conteúdos correspondentes ao

currículo oficial do estado do Paraná, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de ser um livro de volume único, possibilitando o seu uso nos 03 (três) anos do Ensino Médio.

Ao explorarem o material, os autores verificaram informações infirmadas a respeito dos indígenas brasileiros: primeiro, ao se abordar a variedade de línguas indígenas faladas no Brasil (o livro afirma haver mais de 100 (cem) línguas, enquanto os autores afirmam que há mais de 170 (cento e setenta); nas páginas dedicadas à demografia dos povos indígenas, os números também são abaixo dos apresentados por pesquisas daquela época (final dos anos 1990); a quantidade de povos indígenas escrita no livro é ínfima se comparada à diversidade de povos existentes no Brasil. Segundo Mota e Rodrigues (1999, p. 48), isso “[...] revela a superficialidade dos autores na abordagem da questão, ignorando dados recentes e desprezando um tratamento mais refinado e cuidadoso com as populações indígenas”.

As informações a respeito das características sobre os indígenas continuam sendo generalizadas, apesar de os autores do material estudado apontarem para a presença da diversidade de povos e distinções entre estes – entretanto, apenas mencionam e não as especificam, fazendo com que Mota e Rodrigues (1999) concluam que a generalização dos indígenas é considerada, no livro analisado, como a forma mais correta de estudá-los. Quando dissertam, nos livros didáticos, sobre as colaborações vindas da cultura indígena, a presença do branco como protagonista e do silvícola como coadjuvante é evidente. Assim como foi visto nas pesquisas anteriores descritas neste capítulo, no livro didático *Toda História* o indígena é apresentado sempre em função do colonizador.

Da mesma forma que os povos originários são representados de maneira dúbia nas obras dos anos 1980 e 1990, semelhante retratação do indígena, que se transforma do sujeito dócil e colaborativo para o empecilho do desenvolvimento da colonização, também aparece no livro estudado por Mota e Rodrigues (1999). Porém, embora a abordagem do indígena seja no passado e em função do colonizador, o livro *Toda a História* traz um item a respeito da situação atual dos povos indígenas brasileiros, fato que pode ser considerado como avanço no tratamento da História Indígena por oportunizar, nas aulas de história, questionamentos sobre os povos nativos na atualidade.

Magalhães (2000) realizou uma pesquisa intitulada *O índio brasileiro no livro didático* na qual analisou obras destinadas para o 1º e 2º graus de ensino, sendo 02 (dois) livros utilizados no ano de 1991, 01 (um) livro do ano de 1992 e 01 (um) livro de 1993, visando identificar mudança de perspectivas nas abordagens dessas obras didáticas. O autor constatou que as mudanças são superficiais e o conhecimento histórico se mantém como a

verdade absoluta. Além disso, percebeu que o enfoque dado pelos livros mantém a supremacia dos colonos perante os indígenas e negros, além de notar a ausência de relações entre as produções historiográficas brasileiras do período analisado – nas quais a abordagem se preocupa tanto com a visão do nativo quanto com a visão do colonizador – e o que é apresentado nos materiais didáticos – os quais privilegiam a visão europeia.

Gobbi (2006) estudou a temática indígena nas obras didáticas recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático²⁰ (PNLD) dos anos de 1999 a 2005 para serem utilizadas nas aulas de História de 5ª a 8ª série. A autora teve como *corpus* de pesquisa os livros pertencentes a três avaliações do PNLD (1999, 2002 e 2005), totalizando 60 (sessenta) livros de 16 (dezesesseis) diferentes coleções. Partindo das pesquisas antropológicas sobre a imagem dos indígenas nos livros didáticos, realizadas nas décadas de 1980 e 1990, Gobbi (2006) constatou que, nos materiais que compuseram seu *corpus* de pesquisa, verifica-se a permanência de algumas temáticas demonstradas nos trabalhos analíticos de décadas anteriores como, por exemplo: estereótipias; pressupostos evolucionistas; abordagem dos povos indígenas no passado; visões eurocêntricas; desconsideração dos conhecimentos dos povos originários; imprecisão a respeito dos dados demográficos; erros grafais dos nomes dos povos; e o hiato que permanece entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos contidos nos livros analisados.

Porém, a autora notou avanços em algumas obras, a saber: o tratamento da temática da diversidade cultural, a veiculação de informações atualizadas e abordagens a respeito do conceito de cultura. As dificuldades encontradas nas análises de Gobbi (2006) dizem respeito à inclusão de discussões mais atuais nos livros didáticos. Essas, segundo a autora, estão presentes em alguns livros, entretanto, nesses mesmos livros é possível encontrar textos com concepções equivocadas sobre os indígenas que parecem não terem sido revisados após os avanços dos estudos sobre os nativos ocorridos nas últimas décadas do século XX. Então, duas abordagens distintas permanecem no mesmo livro didático, o que provoca confusões.

[...] o que aparenta é que muitos autores, para se adequarem a uma demanda e, também, uma exigência do próprio PNLD, qual seja, de que os livros didáticos não devem expressar “preconceito de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação”, além do que devem estar atentos “a qualquer

²⁰ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo subsidiar as escolas e o trabalho dos docentes com a distribuição de coleções de livros didáticos. As editoras enviam seus livros didáticos para as análises trienais (de três em três anos) do PNLD por meio de abertura de editais. Há equipes específicas para avaliarem, de acordo com a sua área de atuação, os livros destinados para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. As coleções avaliadas e aprovadas são apresentadas às escolas para que os docentes escolham com quais materiais trabalharão durante os anos letivos. Para informações detalhadas, acessar: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em 26 out. 2017.

possibilidade de o texto ou as ilustrações sugerirem ou explicitarem preconceitos” (Guia de Livros Didáticos, PNLD/2005), incluíram em tais livros algumas informações mais adequadas, mas não se preocuparam em adequar o restante do texto, em dar coerência ao que é informado (GOBBI, 2006, p. 103-104).

Nas pesquisas sobre História Indígena realizadas antes da sanção da Lei 11.645/08, o foco era dado, em sua maioria, nas imagens e abordagens dos indígenas nos livros didáticos de História. De acordo com Telles (1987, p.73), ao justificar a sua pesquisa, escreve que “os manuais didáticos de História do Brasil são uma fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e na formação da imagem do Outro”. Além disso, os materiais, por serem obras escritas, “[...] não só operacionalizam as normas estabelecidas pela posição hegemônica do pensamento de uma sociedade, como também se transformam em instrumentos normativos” (op. cit., p. 74).

Os livros didáticos, segundo Bittencourt (2011), fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos e são os instrumentos de trabalho mais usados na “tradição escolar”. Esses materiais destinados à disciplina de História, especificamente, são objetos de vigia dos governos. Por serem considerados suporte de conhecimentos escolares no qual são transcritos, geralmente, os conteúdos e temas propostos pelos currículos educacionais, os livros didáticos têm sempre o Estado o circundando, o qual “[...] interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes os conteúdos propostos dos currículos escolares institucionais” (BITTENCOURT, 2011, p. 301).

Assim, notamos que essas pesquisas sobre os livros demonstram quais são as visões expostas nesses suportes de conhecimentos escolares a respeito da temática indígena antes da sanção de uma Lei que obrigou a sua abordagem nas aulas de História. Na maioria das obras analisadas, os povos são apresentados com teores exóticos e dúbios, sempre associados ao passado e sem relações com o presente, com informações atrasadas e desconexas, demonstrando desvalorização e desrespeito para com os povos originários.

Além de os livros didáticos escolares propagarem informações atrasadas e distantes da realidade dos indígenas das décadas de 1970 até os anos 2000, notamos que essa desinformação pode ser fruto do distanciamento entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos universitários. Ora, se houvesse uma aproximação entre essas duas esferas, os livros didáticos das décadas de 1990 e 2000 deveriam ter perspectivas da Nova História Indígena ou, pelo menos, visões menos estereotipadas e mais diversificadas sobre a História dos povos originários. Entretanto, as pesquisas explanadas nesse capítulo demonstram o

contrário. Demonstram grandes semelhanças das representações sobre os indígenas nos conteúdos dos livros didáticos escritos e utilizados nas escolas em, pelo menos, quatro décadas. Inclusive, a investigação de Mariano (2006) vai ainda mais longe ao mostrar que as representações dos indígenas nos livros didáticos dos anos 2000 são praticamente as mesmas do final do século XIX.

Com a sanção da Lei, em 2008, e com o avanço das produções historiográficas advindas da Nova História Indígena, teoricamente haveria de ter mudanças nessas representações difundidas pelos livros didáticos. Entretanto, antes de nos atentarmos aos estudos realizados posteriormente à publicação da Lei, vamos compreender os motivos e os movimentos que proporcionaram a sua criação, discussão e sanção.

1.3 A Lei 11.645/08 e a História Indígena na educação brasileira após 2008

1.3.1 O contexto da sanção da Lei 11.645/08

Para entendermos a Lei 11.645/08 e o momento de sua elaboração/sanção no ano de 2008, voltamos os olhos para os anos 1990 a fim de pensarmos brevemente acerca das reformas educacionais ocorridas no Brasil nesse período. A década de 1990 foi, para a educação, um período de intensas transformações. O ensino de História já vinha passando por um momento de transformação desde a década anterior, quando ocorreram as reformas curriculares que mudaram as perspectivas da disciplina²¹. Logo após a promulgação da Constituição de 1988, os órgãos responsáveis pela legislação educacional iniciaram a elaboração do novo conjunto de artigos que compõem a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – promulgada no ano de 1996 – e também principiaram as discussões sobre os componentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tiveram sua versão preliminar no final do ano de 1995.

A temática indígena está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História e no tema transversal que aborda a pluralidade cultural. Inclusive, há uma notável mudança nas publicações didáticas voltadas para a disciplina de História após a publicação dos Parâmetros: a partir desses, diversos livros escolares incluíram temas tratando das teorias sobre a chegada dos seres humanos no continente americano – assunto que era escassamente estudado nas aulas de História até então –, superando a tradição de iniciar a

²¹ As reformas curriculares dos anos 1980 serão tratadas mais adiante, no capítulo dedicado ao Currículo São Paulo Faz Escola.

História do Brasil apenas em 1500 com a chegada dos colonizadores portugueses e passando a versar sobre o continente americano já nas aulas dedicadas à Pré-História.

A sanção da Lei 10.639, em 2003, a qual insere o artigo 26-A na LDB, é uma vitória do Movimento Negro. Este, que existe desde o final do século XIX, já tinha conseguido algumas conquistas no ramo educacional brasileiro antes da sanção da Lei – como, por exemplo, a revisão de livros didáticos que traziam preconceitos e estereótipos relacionadas aos negros, reformulação de normas de ensino, e a inclusão, através de leis, da disciplina de História da África e dos negros no Brasil em diversas cidades brasileiras (MOTA, 2014). A Lei 10.639, portanto, foi mais uma conquista, ao ser publicada em janeiro de 2003, com a seguinte escrita:

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

§ 1ª - 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.

§ 2ª - 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Logo após a sanção da Lei, já no ano seguinte, saíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tais diretrizes, como escreve Abreu e Mattos (2008, p. 8-9), “não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afro-descendentes”. Portanto, levam para o âmbito escolar discussões sobre e para o combate do racismo, centralizando debates a respeito do conceito de raça, racismo, democracia racial, identidade, cultura negra, pluralidade cultural, entre outros. Além disso, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), que avalia os cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), exige em seus requisitos legais e normativos, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o tratamento de questões e temáticas sobre afro-brasileiros nas disciplinas e atividades curriculares dos cursos.

No ano de 2008, a lei 10.639 é modificada pela Lei 11.645/08. Esta, por sua vez, inclui, além da temática Africana e Afro-brasileira, a obrigatoriedade de se abordar História e Cultura Indígena nas escolas, conforme está escrito abaixo:

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 afro-brasileira 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 (BRASIL, 2008).

De acordo com Grupioni (2012), a proposição da Lei 11.645/08 é resultado de uma iniciativa do Ministério da Educação, e afirma que “não houve nenhuma mobilização específica que antecederesse por parte do movimento indígena, que ao tomar conhecimento da Lei salientou sua importância no meio de comunicação onde ela foi anunciada” (GRUPIONI, 2012, p. 34). Com opinião diversa, Valentini (2016, p. 72) escreve que a sanção da Lei é uma resposta aos movimentos sociais e aos movimentos indígenas iniciados na década de 1970. Esses grupos, segundo a autora, “[...] criaram organizações de alcance nacional com pautas de reivindicação, entre elas, a valorização das culturas indígenas nas escolas que por tanto tempo contribuíram para a difusão da imagem de um ‘índio genérico’ e estereotipado”

Contudo, os investimentos oferecidos à temática indígena, no que concerne a preparação de Diretrizes Curriculares, é notadamente diferenciado se comparado ao tratamento dado à temática afro-brasileira. Até os dias atuais, passada quase uma década desde a sanção da Lei 11.645/08, não há Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a temática indígena. Entre os anos de 2011 e 2012, foram realizados estudos para a sua regulamentação e os resultados estão em um documento técnico escrito pelo consultor, o antropólogo e pesquisador da temática indígena, Luis Donisete Benzi Grupioni. O relatório demonstra as diversas dificuldades enfrentadas para a obtenção dos dados, bem como a tentativa do consultor de planificar Diretrizes Curriculares Nacionais para essa temática.

O documento é a finalização de uma parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) para o cumprimento do contrato número SA-3524/2011, que teve o objetivo de

Realizar estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica para subsidiar a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) na sua função de orientar os sistemas de ensino e suas

diferentes instituições, na elaboração e implementação de ações voltadas para política educacional brasileira (GRUPIONI 2012, p. 2).

O Documento Técnico Consolidado apresenta o resumo de outros três documentos técnicos escritos durante os anos de 2011 e 2012. Entretanto, como afirma o relator, a obtenção dos dados para tal estudo foi dificultosa, demonstrando a insuficiência de respostas advindas das Secretarias Estaduais de Educação que eram esperadas pelo consultor, a falta de devolutiva das instituições escolares e a falta de dispositivos normativos elaborados pelos estados brasileiros. Tais motivos levaram o relator a realizar levantamento bibliográfico de pesquisas sobre a temática indígena realizadas em décadas anteriores para, assim, compensar a falta de dados para a escrita do relatório.

As respostas obtidas no período da escrita do primeiro documento técnico, que tinha por objetivo a realização de um estudo analítico das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pelo MEC, a respeito da temática de História e Cultura Indígena nas escolas básicas, foram consideradas insuficientes. Portanto, Grupioni apontou questões de fundo que tenham relações com o tratamento que as escolas brasileiras dão para a temática e a forma pela qual os livros didáticos vêm abordando História e Cultura Indígena, além de sugerir estratégias visando à superação dos preconceitos e desinformações a respeito desses povos.

Para o segundo documento, o objetivo era analisar e sistematizar experiências inovadoras a respeito do tema. Porém, não houve, até a escrita do relatório consolidado em 2012, a previsão da realização do trabalho de campo desta tarefa. Assim, as informações deste segundo documento são resultantes do levantamento bibliográfico e dos conhecimentos prévios advindos do consultor. Este relatório traz, entretanto, algumas experiências inovadoras do tratamento da temática indígena que não foram contempladas no primeiro relatório.

O terceiro e último documento técnico, que deveria apresentar os estudos antropológicos e pedagógicos sistematizados, visando subsidiar a preparação das Diretrizes Curriculares Nacionais para História e Cultura Indígena, traz, novamente, conhecimentos bibliográficos do consultor porque não houve previsão da realização dos trabalhos almejados pelo documento até a finalização do projeto. Neste documento é demonstrado três únicos dispositivos normativos estaduais que regulamentam a Lei 11.645/08, a saber, dos estados do Amazonas, Maranhão e Rio Grande do Sul. As informações obtidas nos três estados são bases para a elaboração de uma possível orientação para a criação das Diretrizes, apresentadas nas páginas finais do relatório consolidado.

Destacamos, deste relatório final, as “Ações e Programas do MEC sobre a temática indígena”, as “Iniciativas do órgão indigenista federal”, “Iniciativas dos Sistemas de Ensino Estaduais” (1º e 2º levantamentos), “Experiências inovadoras: alguns destaques”, “Os Sistemas de Ensino Estaduais e as iniciativas de regulamentação da Lei 11.645” e as aproximações escritas para a proposta das Diretrizes – pontos que consideramos como medidas que foram realizadas visando à implementação da Lei 11.645/08.

Na seção sobre “Ações e Programas do MEC sobre a temática indígena” (GRUPIONI, 2012, p. 34), o consultor elucida que a mesma atenção oferecida pelo MEC para a Lei 10.639 não foi dada para a Lei 11.645/08. Entretanto, antes da sanção da Lei sobre os indígenas, o Ministério já havia estabelecido três iniciativas que visavam a inserção da temática indígena nas escolas brasileiras.

A primeira iniciativa foi o lançamento da obra intitulada *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, publicada em 1995 e organizada pelos antropólogos Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi Grupioni. Esse livro reúne contribuições de pesquisadores propendendo oferecer novas perspectivas sobre a temática indígena, bem como auxiliar os docentes para a abordagem desta em sala de aula.

Anos após a publicação e distribuição da obra acima mencionada, ocorre o lançamento da série realizada pela TV Escola, “Índios no Brasil”, a qual também propõe e proporciona novos olhares sobre os indígenas muito além dos folclóricos, desinformados e generalizados. Composta por 10 (dez) capítulos, os vídeos foram distribuídos em todo o território nacional.

Por fim, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais são descritos por Grupioni (2012) como uma iniciativa do MEC a respeito das temáticas indígenas por fornecerem novas formas de abordagem do tema, incluindo a pluralidade e a diversidade nos currículos brasileiros.

Após a sanção da Lei, em 2008, o MEC lançou, no ano seguinte, um edital para a produção de livros didáticos sobre História e Cultura Indígena para os ensinos fundamental e médio, focando o atendimento das demandas escolares surgidas com a normativa. Entretanto, o relator afirma que até a finalização do documento técnico consolidado (2012) não foi possível acessar o resultado do edital e tampouco as publicações oriundas deste.

Duas outras iniciativas governamentais, atribuídas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), também são destacadas no relatório. A primeira foi a publicação, em 2006, de uma coleção de livros na qual consta *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil Hoje*, de

Gersem dos Santos Luciano – Baniwa, e *A presença indígena na formação do Brasil*, escrito por João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (GRUPIONI, 2012, p. 37). A outra ação foi a criação de uma rede de educação para a diversidade, realizada por meio de uma parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UaB) e a SECADI, que ofertou cursos a distância para professores e técnicos dos sistemas de ensino abordando temáticas que envolvem diversidades. Dentre os cursos, houve um voltado para a Lei 11.645/08 com duração de 240 horas.

Consta no documento técnico que o órgão indigenista federal também desenvolveu algumas ações para cumprir a Lei 11.645/08, como o projeto “Povos indígenas: conhecer para valorizar”, realizado pelo Museu do Índio (órgão científico da Fundação Nacional do Índio - FUNAI) em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. No projeto, foram oferecidos cursos para professores da rede estadual, ministrados por especialistas e indígenas, além de visitas guiadas ao Museu.

Ainda, o consultor do documento técnico relata que há a informação, no site do órgão indigenista, que em sua sede ocorre o desenvolvimento do projeto Maloquinha, voltado para estudantes do Distrito Federal e das cidades nos arredores. O projeto mostra a realidade dos indígenas através de vídeos, teatro de bonecos, leituras, visitas a exposição de artesanatos e a uma oca indígena tradicional (GRUPIONI, 2012).

Na coleta de dados a respeito das iniciativas dos Sistemas Estaduais de Ensino relatados no documento, é demonstrado – no primeiro levantamento – que, dos estados contatados pelo Conselho Nacional de Educação, apenas o Rio Grande do Sul e o Acre forneceram informações sobre suas ações voltadas à Lei. No Acre não havia, até 2012, programas específicos para a abordagem das temáticas indígenas, entretanto, a coordenadora de educação do estado daquele período informou que os conteúdos da área de História e Geografia abordam a temática no ensino fundamental e as aulas de História e Sociologia abarcam o tema no ensino médio.

O Rio Grande do Sul apresentou documentos e, dentre os quais, há a Resolução 297, de 07 de janeiro de 2009 que, além de instituir as normas complementares para as Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas ao tratamento da Lei 10.639, também versa sobre a obrigatoriedade da inclusão do estudo de História e Cultura Indígena nos currículos escolares. Para o relator, essa resolução “[...] é sintomática da necessidade do Conselho Nacional de Educação emitir diretrizes curriculares para a inserção da temática indígena nos currículos das escolas de educação básica” (GRUPIONI, 2012, p. 42) porque, mesmo com a publicação dessa normativa no estado do Rio Grande do Sul, há o estabelecimento da obrigatoriedade do

estudo sobre temáticas indígenas apenas em seu Art. 2º, não havendo qualquer outra menção nos artigos restantes – os quais se referem somente à questão étnico-racial.

A devolutiva da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi conseguida por meio de contato direto com o relator. A equipe desse estado “[...] considera que a Lei 11.645 foi atendida por meio do Programa São Paulo faz Escola, em que foram propostos novos currículos para os níveis de ensino fundamental II e ensino médio” (GRUPIONI, 2012, p. 45). Para além do currículo, a Secretaria informa que há o cuidado em selecionar livros e materiais que subsidiem as aulas que abarcam temáticas indígenas e que há o desenvolvimento de um programa de projetos descentralizados no qual as escolas escolhem assuntos para serem trabalhados em suas unidades – estando as temáticas indígenas inclusas nesses projetos. Porém, por conta da descentralização das Diretorias Regionais de Ensino do estado de São Paulo, tais projetos não chegaram ao conhecimento do relator.

No segundo levantamento junto aos sistemas de ensino, obteve-se informações de iniciativas de outros estados como Amazonas, Maranhão, Tocantins, Goiás, Pernambuco e do Distrito Federal. No Amazonas, o Conselho Estadual de Educação tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena com a Resolução n. 75/2010. Esta é composta por 7 (sete) artigos, nos quais, em resumo:

[...] propõe-se um foco transversal no ensino da temática da cultura e da história indígena, e responsabiliza-se diferentes segmentos, do professor aos sistemas de ensino por definir os conteúdos de ensino, as unidades de estudos, programas e projetos para tratamento do tema na sala de aula. A Resolução recomenda que as escolas busquem apoio, orientação e subsídios junto as organizações do movimento indígena, governamentais e outras que lidem com a temática, como estratégia para ampliar as bases do trabalho a ser desenvolvido. Propõe que seja adquiridos acervos de livros que possibilitem a consulta e leitura, tanto dos alunos, quanto dos professores. Estes deverão ser qualificados para dar conta do tema, por meio de seminários, cursos, oficinas e intercâmbios, bem como ter tempo e espaço, para constituir grupos inter e multidisciplinar para elaborar estratégias de abordagem do tema. Por fim, recomenda que se cuide da memória das ações realizadas, por meio do arquivamento de relatórios das ações desencadeadas no âmbito escolar (GRUPIONI, 2012, p. 49).

Assim, Grupioni (2012) considera a Resolução amazonense uma forma interessante de regulamentação da Lei, tanto que serviu como uma das bases para a proposição da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para História e Cultura Indígena escrita pelo relator no final do documento técnico.

Os outros estados demonstram que há uma diversidade de caminhos que estão sendo percorridos pelos sistemas de ensino em busca da prática da Lei – da mesma forma que há sistemas que ainda não têm conhecimento da mesma. No Maranhão, por exemplo, as

informações apontam que não há esforços para suprir as demandas surgidas com a obrigatoriedade do assunto. No Tocantins, as iniciativas são resumidas em semanas temáticas promovidas pelo estado e pela Secretaria de Educação, além de terem planos de organizarem materiais didáticos sobre os povos indígenas pensando em fortalecer a cultura dos nativos nas escolas.

O estado de Goiás também realiza uma semana dos povos indígenas em parceria entre a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e as lideranças indígenas representantes dos três povos que habitam o estado. Essa parceria resulta em realização de palestras e de oficinas para alunos e professores. Até a escrita do documento técnico, o estado havia solicitado análise e parecer do Conselho Estadual de Educação para a inserção dos conteúdos da Lei 11.645/08 nas escolas.

Ocorreu, em 2010, no estado de Pernambuco, uma etapa de formação continuada sobre a temática para professores, coordenadores e gestores. Porém, não houve a explanação de dados sobre o conteúdo da formação e tampouco da metodologia – escreveu o relator em 2012. As informações sobre o Distrito Federal demonstram que foi criada a Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV), da qual originou discussões sobre políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais. Além disso, a Secretaria de Educação do Distrito Federal elaborou um documento intitulado “As Orientações Pedagógicas” para a implementação das leis 10.639 e 11.645, entretanto, tal documento não foi enviado ao relator.

A respeito dos dados apresentados, Grupioni conclui que

As informações coligidas nesses 5 novos Estados dão uma mostra da diversidade de caminhos que os sistemas de ensino estão trilhando para o cumprimento da legislação. Podemos perceber que há sistemas que não tomaram conhecimento do tema. Outros que os restringem a eventos na semana do índio. Mas há iniciativas interessantes, seja em termos de regulamentação da lei, como o fez o Conselho Estadual de Educação do Amazonas, como a criação de programas, blogs, fóruns, etc por parte de algumas secretarias de estado. Essas diversas experiências poderão ancorar as diretrizes sobre o tema a serem elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (GRUPIONI, 2012, p. 52-53).

No mais, ao analisar as devolutivas dos estados, o relator constata que, a princípio, percebe-se uma confusão apresentada pelos sistemas de ensino entre a oferta da educação escolar indígena e a aplicação da Lei 11.645/08. O segundo parágrafo do Art. 210 da Constituição Federal de 1988 garante a possibilidade de uma formação escolar diferenciada aos povos indígenas brasileiros, conforme escrito abaixo:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Essa educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue vem sendo regulamentada no Brasil²², porém, mesmo que as escolas indígenas também tenham de cumprir a Lei 11.645/08 em seus currículos, as ações voltadas para essa normativa são distintas da possibilidade de implementação dessas escolas específicas para os indígenas pelas secretarias estaduais de educação. As escolas indígenas são programas de educação escolar nas aldeias, voltadas **para** os povos indígenas, enquanto que a Lei 11.64/08 define a obrigatoriedade do tratamento da temática indígena (ou seja, **sobre** a História e Cultura dos povos) em todas as escolas – sejam indígenas ou não.

Assim, foi constatado algumas confusões advindas das respostas das secretarias entregues para o Conselho Nacional de Educação, nas quais foram demonstradas que as ações direcionadas para a educação escolar indígena nas aldeias foram compreendidas, por alguns estados, como implementação da Lei 11.645/08.

Além disso, há duas tendências encontradas nas respostas coletadas: a) há o desinteresse ou desconhecimento em se propor estratégias e iniciativas que visem o cumprimento da normativa; b) ou, por outro lado, utilizam-se de ações que já estavam acontecendo nas secretarias até mesmo antes da promulgação da Lei para justificar que a mesma está sendo cumprida. Afora essa constatação, o consultor reitera que a Resolução do Estado do Amazonas é a mais interessante para ser um subsídio para o Conselho Nacional de Educação preparar as Diretrizes Nacionais voltada à temática.

Portanto, ao fim do relatório, é proposto um modelo de Diretrizes Operacionais para o Ensino da Temática da História e da Cultura Indígena²³, no qual estão elencados temas que o consultor considera que “[...] obrigatoriamente levariam a uma melhor compreensão da presença dos povos indígenas em nossa história e no presente do país” (GRUPIONI, 2012, p. 67), tais como: o reconhecimento da variedade dos povos indígenas e do crescimento populacional desses; o reconhecimento do direito originário que os indígenas têm sobre suas terras; o reconhecimento da manutenção da cultura, língua e visões dos povos indígenas; o

²² Para informações a respeito da Educação Escolas Indígena, ler o relatório a respeito da regulamentação no *site* do Ministério da Educação, realizado por Kuno Paulo Rodhen. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf>>. Acesso em 26 set. 2017.

²³ Ver documento em ANEXO.

reconhecimento da mudança de paradigma trazida pela Constituição de 1988, a qual acarreta o respeito à diferença e o reconhecimento pluricultural do povo brasileiro; o reconhecimento de maneira positiva as características dos povos indígenas – as quais eram vistas, quase sempre, de maneira negativa durante a História do Brasil; o reconhecimento da contribuição e a presença indígena na atualidade (História, cultura, objetos, nomenclaturas, culinária); e o reconhecimento de que há futuro para os indígenas, respeitando seus direitos e suas tradições.

Outrossim, também é apontado, na proposta de Diretrizes, a formação de professores; a promoção de cursos de aperfeiçoamento; a incorporação da temática no currículo; realização de análises de materiais didáticos; a ocorrência de encontros entre estudantes e povos indígenas; a criação de espaços específicos em bibliotecas e salas de leituras com materiais sobre a temática; e o combate, por via de medidas socioeducativas, de casos de racismo, discriminação e intolerância.

Em 11 de abril de 2015, o relatório consolidado pelo documento técnico foi levado para a votação e aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica, sob a relatoria de Rita Gomes do Nascimento, a presidência do Conselheiro Luiz Roberto Alves e do vice-presidente Antonio Carlos Caruso Ronca. O voto da Câmara aprova o cumprimento do Art. 26-A para todos os cursos e modalidades de ensino, sistemas de ensino e instituições educacionais, nos termos do Parecer apresentado à Câmara, bem como à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Diretrizes Operacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015). Entretanto, não há qualquer menção que demonstre iniciativas a respeito da criação e estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a temática indígena.

Por ora, o cumprimento da Lei 11.645/08 nas instituições de ensino continua confuso. Com a falta de uma diretriz nacional, cada estado compreende a aplicação da normativa à sua maneira. Os livros didáticos, mesmo passando pelas avaliações do PNLD, também não têm uma diretriz nacional para se basearem no que concerne a História e Cultura Indígena. Os docentes e servidores carecem de cursos de formação continuada, pois, como concluiu Valentini (2016), a maioria dos cursos de licenciatura em História não estabeleceram ementas e disciplinas que visem abordar especificamente a temática indígena. Os conhecimentos escolares já estabilizados requerem aproximações com pesquisas oriundas dos meios universitários e, principalmente, de historiadores, antropólogos e educadores que constituam diálogos com a Nova História Indígena. Enquanto não houver uma Diretriz Curricular Nacional com, pelo menos, conteúdos mínimos e adaptáveis de acordo com as

regiões brasileiras, é possível que esse caminho sinuoso entre a sanção e a aplicação da Lei 11.645/08 continue sendo percorrido.

1.3.2 História e Cultura Indígena após 2008: a Lei 11.645/08 gerou mudanças?

Com a aprovação da Lei 11.645/08, pudemos notar que houve uma diversidade de temas sobre História e Cultura Indígena que passaram a ser pesquisados. Antes da norma, as investigações brasileiras que resultaram em artigos, dissertações, teses, capítulos de livros e livros sobre ensino de História Indígena são, majoritariamente, relacionadas aos livros didáticos, e, principalmente, sobre as representações dos povos indígenas nesses materiais, demonstrando que os conteúdos ali registrados eram carregados de preconceitos, discriminações culturais, desvalorização dos costumes e silenciamentos a respeito da participação dos indígenas na História do Brasil.

Após 2008, notamos que há uma crescente produção de pesquisas que se debruçam sobre os nativos nos livros didáticos, especialmente nos livros de História. Contudo, questões sobre: percepções dos alunos e professores acerca dos povos indígenas; jogos e brincadeiras indígenas nas escolas não indígenas; análises de produções audiovisuais; análises de desenhos feitos por alunos não indígenas; reconstrução de histórias nas quais os indígenas são sujeitos históricos; estudo de mitos indígenas; estudos sobre currículos escolares e universitários; questões envolvendo identidades; análises dos povos indígenas em desenhos animados; ou mesmo análises sobre a implementação da Lei 11.645/08 nas escolas, são algumas das temáticas mais estudadas pelos acadêmicos nos dias atuais. Por conta do tema e do objetivo dessa pesquisa, selecionamos alguns trabalhos que tiveram como mote os livros didáticos, currículos e percepções advindas de docentes.

A respeito de pesquisas sobre livros didáticos, Silva (2012) analisou a coleção “História, sociedade e cidadania”, de Alfredo Boulos, aprovada pelo edital do PNLD de 2011. A autora constatou que houve avanços na abordagem da temática indígena na coleção após a sanção da Lei, tais como: a demonstração da participação dos indígenas em outros momentos da História do Brasil (e não apenas em alguns fatos da colonização); a manutenção de um diálogo entre passado e presente, provocando questionamentos aos alunos sobre assuntos relacionados com disputa de terras; problemas enfrentados pelos indígenas no passado e atualmente, por exemplo; a explicação das visões dos indígenas sobre “trabalho” desestereotipando aquela velha máxima da “preguiça” indígena; a utilização de descobertas recentes para complementar os conhecimentos trazidos nos livros; entre outras.

Palhares (2012) também investigou sobre a temática nos livros didáticos após a sanção da Lei, entretanto, o autor enfoca as ilustrações presentes em tais materiais. O trabalho de analisar as imagens que integram os livros didáticos se deu pelo fato de que o ilustrador cria “[...] representações sobre a história entre o verdadeiro e o imaginado, representando contemporaneamente cenas históricas” (PALHARES, 2012, p. 209), tornando-o tão autor quanto aqueles que escrevem os textos que compõem os materiais didáticos.

Assim, Palhares conclui que a Lei 11.645/08 não causou impacto nas imagens dos livros analisados, ou seja, não houve modificações referentes à escolha das ilustrações presentes nas coleções de materiais que o pesquisador analisou – estes que correspondem a livros da coleção *Histórias, Imagens & Textos* indicados para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, para os 2º, 3º, 4º e 5º anos, aprovados pelo PNLD em 2001 e em 2008. Elucida Palhares (2012) que estereótipos a respeito dos indígenas são mantidos e ainda há, nos livros, gravuras com cargas de preconceitos.

Liz (2014) buscou compreender as representações dos povos originários brasileiros em 12 (doze) coleções de livros didáticos de História para o segundo ciclo do ensino fundamental que foram enviadas para o Instituto Estadual de Educação do Espírito Santo, localizado em Jaguarão, Rio Grande do Sul. A autora constatou que há limitações nas visões trazidas por esses livros no que concerne aos indígenas. Os estereótipos são mantidos, como: as generalizações dos povos indígenas e o etnocentrismo – outros povos vistos sob a ótica europeia – ao se abordar a temática. Porém, por conta da obrigatoriedade circunscrita pela Lei, a autora observou que houve a inserção de novas formas de tratar a temática fazendo-se o uso de diversas fontes históricas (fotografias, escritos, poemas, músicas, pinturas) que tentam demonstrar a diversidade cultural dos povos indígenas e suas principais contribuições para a História brasileira.

O trabalho de Souza (2016) entrelaça dois materiais amplamente utilizados em sala de aula: o livro didático e a revista *Veja*. A autora faz análises das representações dos povos indígenas na coleção “Araribá História” e nas reportagens da revista *Veja*, entre os anos de 2008 a 2014, buscando compreender as visões demonstradas por esses dois documentos. A autora constatou que a revista, apesar de tentar aparentar um tom de denúncia quando aborda assuntos relacionados aos indígenas, apresenta estereótipos que se assemelham aos encontrados nos livros didáticos. O indígena representado nos materiais ainda é o primitivo, grosseiro, simples e ingênuo. “Permanecemos com a necessidade de mudança profunda nas bases educacionais para que esses mesmos povos indígenas sejam visibilizados como capazes

de se reelaborarem e prosseguirem diferenciados” (SOUZA, 2016, p. 129), conclui a pesquisadora.

Em trabalho mais recente, Nobre (2017) também faz análises das representações construídas e apresentadas nos livros da coleção “Araribá História” e da coleção “História: Sociedade & Cidadania”, ambos avaliados e distribuídos pelo PNLD de 2008 a 2014. Das conclusões elaboradas pelo autor, destacamos que: esse apresenta que o PNLD foi um eficiente mecanismo utilizado para garantir as exigências legais da implementação da Lei 11.645/08 nas coleções didáticas, principalmente a partir do edital apresentado pelo programa em 2011. No entanto, mesmo com as exigências do programa, as mudanças ocorridas nas coleções são consideradas limitadas pelo pesquisador.

Nobre (2017) explana que é necessário contextualizar as alterações observadas. Por exemplo, a coleção *História: Sociedade & Cidadania* trouxe significativas mudanças sobre as temáticas indígenas, gerou um novo capítulo sobre o tema e dobrou o número de páginas dedicadas a tais povos. Entretanto, mesmo antes da Lei, essa coleção já dedicava um diferenciado tratamento à História e Cultura Indígena se comparada a outras coleções de livros didáticos. A coleção *Araribá História*, de acordo com o autor, demonstrou tímidas modificações, acrescentando apenas 04 (quatro) novas páginas sobre o assunto em suas produções mais recentes.

Embora ambas as coleções apresentem modificações e deem mais visibilidade aos povos indígenas, o autor considera insuficiente a contribuição dos livros quando se trata da diversidade existente no Brasil. “Com exceção do ritual do Kuarup (circunscrito a povos do Parque Indígena do Xingu), mencionado brevemente em ambas as coleções, as obras não permitem conhecer nenhum aspecto específico de qualquer cultura indígena contemporânea” (NOBRE, 2017, p. 201). Ou seja, as atenções são dadas aos aspectos culturais Tupi dos séculos passados, principalmente no início da colonização brasileira – assunto já abordado há tempos pelos livros didáticos, relata o autor.

Das pesquisas realizadas a respeito da implementação da Lei 11.645/08 nos currículos oficiais dos estados brasileiros, optamos por discorrer sobre as que abordam o estado de São Paulo por ter relação com nossa investigação. Ao realizarmos essa busca específica, notamos que o número de pesquisas sobre a temática no Programa São Paulo Faz Escola é escasso, portanto, apresentamos as conclusões obtidas por Almeida Neto (2015) e Farias (2017).

No artigo “A história indígena a ser ensinada nos currículos oficiais brasileiros”, Almeida Neto (2015) selecionou três políticas curriculares vigentes na atualidade: a)

Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio, do estado do Pernambuco, b) Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio, do Programa São Paulo Faz Escola, e c) Lições do Rio Grande – Referencial Curricular Ciências Humanas e Suas Tecnologias, desenvolvido no estado do Rio Grande do Sul. Das análises realizadas, o pesquisador concluiu que o Currículo do Pernambuco é o único que “[...] não só faz menção à Lei 11.645/2008, como efetivamente incorporou o debate sobre a temática abrindo um leque de possibilidades para o trabalho da história e da cultura indígenas na escola” (ALMEIDA NETO, 2015, p. 119). Os currículos de São Paulo e Rio Grande do Sul trazem expressões conservadoras e desconsideram a temática indígena na historiografia e na história escolar, reduzindo as experiências dos povos originários tão somente ao período colonial, destituindo-os de sua condição de sujeitos históricos.

Com outro viés, Farias (2017) procura compreender as relações entre Currículo, Poder e Identidade relacionando-os com os conteúdos de História Indígena apresentados no Currículo São Paulo Faz Escola. Segundo a autora, a ausência da História Indígena no Currículo, constatada em suas análises, “[...] se dá pela própria posição dos povos indígenas em relação a um tipo de poder, o poder político de definir quais conhecimentos históricos deveriam ser escolhidos como significativos e dignos de serem lembrados” (FARIAS, 2017, p. 13). Portanto, quando a temática se faz presente no Currículo, essa tende a ser estereotipada porque há uma identidade não indígena demonstrada como norma, preferindo exotismo à identidade indígena.

Finalmente, encontramos trabalhos que contemplem as visões e representações a respeito dos povos indígenas, porém, poucas delas abordam os discursos dos docentes. Destacamos a pesquisa de Russo e Paladino (2016), cuja qual focalizaram as representações e práticas de professores do Rio de Janeiro sobre os povos indígenas a partir da Lei 11.645/08. Foram entrevistados 100 docentes das redes municipal e estadual do estado advindos de diversas disciplinas, exceto aqueles que atuam em áreas de exatas e biológicas por esses alegarem que não trabalham com a temática em suas aulas.

As autoras evidenciam, nas considerações finais, que os professores apresentaram uma forte concepção de que os indígenas “verdadeiros” são aqueles que mantêm a sua cultura como algo estático e moram em aldeias ou na floresta. Reproduzindo, assim, imagens estereotipadas sobre os povos.

Assim, pela escassez de trabalhos que analisam as representações da História e Cultura Indígena no Currículo São Paulo Faz Escola e nas falas dos docentes de História,

explicitada pelas discussões bibliográficas, a construção dessa pesquisa se faz num momento importante na História da Educação do estado de São Paulo.

2. CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.1 Analisar as representações sobre Histórias e Culturas Indígenas, por quê?

Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá outra cultura e lhes inventa uma outra História.
(Milan Kundera)

Desde que o Brasil foi “descoberto”, foram construídas *representações* acerca dos sujeitos encontrados no território – ou seja, foram elaboradas diversas visões sobre os povos que não eram europeus, que não se encaixavam naquilo que os portugueses tinham tido contato, sendo compreendidos como o *outro*. Povos que, até então, se denominavam de diversas maneiras, foram nomeados de “índios”. Isso já é uma representação, pois, se as caravelas portuguesas estavam a caminho das Índias, aquelas pessoas que habitavam a terra desconhecida só poderiam ser os índios – segundo quem assim os designou.

Essa nomenclatura é, portanto, uma representação construída pelos portugueses. Se podemos dizer que há um nome “ideal”, ou mais próximo do plausível, seria mencionar os indígenas por “povos originários” – denominação vinda do espanhol/castelhano *pueblos originarios* –; ou aborígenes, do latim *ab origine*, que significa “do começo”. Ainda mais adequado seria utilizar as denominações que os próprios povos davam e dão a si mesmos (FUNARI; PIÑÓN, 2011).

E assim constituíram-se, desde os primeiros contatos, imagens, visões e concepções sobre o outro. Essas representações *criaram* o outro e são tão consolidadas que ainda fazem parte do dia a dia dos brasileiros – mesmo tendo passado mais de 500 anos desde a chegada dos portugueses no litoral norte de Pindorama²⁴. Esse fato demonstra a força e a resistência que uma representação tem no campo social.

Passada essa primeira elucidação, optamos por utilizar na escrita da pesquisa as denominações e os sinônimos criados e difundidos após o contato entre povos originários e estrangeiros: povos indígenas, nativos, silvícolas etc.

Compreender as representações acerca das histórias e culturas indígenas nos dias atuais nos faz assimilar a nossa própria História, a nossa sociedade e a diversidade da nossa cultura. É pensar na criação de estereótipos e de preconceitos. É refletir sobre a

²⁴ Denominação dada ao território que se tornou o Brasil pelos povos da etnia Tupi. Seria o nome original de nosso país.

desvalorização do “diferente” em relação aos conquistadores e, a partir dessa compreensão, buscar desconstruir imagens fossilizadas, cristalizadas e clichês; histórias contadas a partir da visão dos dominantes em detrimento das histórias com base nos pontos de vista da enorme parcela de sujeitos que não fazem parte dessa classe de “donos da História”; e romper com perspectivas que faziam sentido nas conjunturas históricas e sociais de séculos anteriores, mas que não cabem mais nos dias atuais.

A História de nosso país chega às pessoas de diversas maneiras: através do dia a dia, da mídia, dos grupos sociais, da escola, dentre outros. Por meio da escola, a História nos é apresentada de forma institucionalizada e científica, porém, também sofre alterações por conta de representações tanto dos pesquisadores da área como daqueles e daquelas que a reproduzem, criticam, analisam e debatem no meio escolar (ou seja: pelos professores e alunos). Portanto, a História, seja pensada por moldes científicos ou não, também traz um conjunto de representações criadas através da subjetividade e do convívio em sociedade. Ou seja, não pode ser concebida como um resgate puro e verídico dos acontecimentos passados.

A História foi escrita por seres humanos, seres sociais, homens e mulheres do seu tempo. Então, por ser social, a História é um campo de disputas de visões e de representações. E essas disputas são explanadas no ensino de história escolar – local em que as pessoas mais têm contato com a disciplina durante a vida.

Por nossa formação, constituída na fronteira, no entremeio, entre a História e a Educação, compreendemos que o ensino de História tem o “poder” de constituir (ou reafirmar) representações que farão (ou fazem) parte da cultura e da sociedade. O ensino de História traz os aportes necessários para colaborar com a construção da consciência histórica, logo, tem efeito na vida prática dos sujeitos (RÜSEN apud SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2012). Tendo efeito na vida prática, o ensino da disciplina é utilizado como ferramenta de fortalecimento da sociedade, como reafirmação das representações que integram o imaginário das pessoas, que constituem os grupos e que fazem os sujeitos compreenderem como funciona a vida social.

Sendo assim, uma das maneiras da História e Cultura Indígena ser apresentada às pessoas é no momento da educação escolarizada – e, conseqüentemente, pelos materiais didáticos e pela fala dos professores.

Materiais didáticos são instrumentos de trabalho tanto para os professores como para os alunos, considerados por Bittencourt (2011) como suportes fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem. Esses materiais podem ser vários: livros didáticos e paradidáticos, apostilas, dicionários especializados, *sites* de internet, CD-ROMs, aplicativos para

smartphones e tablets etc. Contudo, devemos pontuar que há diferenças entre essa gama de materiais chamados de “didáticos”. Ainda de acordo com Bittencourt (2011), os pesquisadores franceses do Ensino de História e Geografia da INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) indicam que podemos dividi-los em ao menos duas categorias: suportes informativos e documentos. Os primeiros correspondem ao que popularmente conhecemos como materiais didáticos, aqueles que tem a intenção de comunicar e trazer elementos dos saberes das disciplinas escolares. Abarca, essa categoria, os livros didáticos, livros paradidáticos, apostilas, cadernos, mapas, dicionários, produções de vídeos educativos, materiais para computador (CDs, DVDs, CD-ROMs, jogos, aplicativos etc.). Ou seja, são materiais produzidos para as escolas, trazem linguagem própria para os consumidores (o público escolar), obedecendo critérios de idade e níveis de ensino, além de estarem de acordo com os princípios pedagógicos.

O segundo grupo, os “documentos”, é constituído por todo o conjunto de signos, sejam visuais ou textuais, que são produzidos em perspectivas não relacionadas aos saberes das disciplinas escolares, visando atingir a um grupo amplo, porém, posteriormente são apropriados e utilizados didaticamente. Nessa categoria estão os contos, as lendas, filmes, poemas, pinturas, matérias de revistas e jornais, leis, cartas etc. Não são necessariamente produzidos pela indústria cultural, contudo, podem ser utilizados como opções de trabalho dos professores, das escolas, das Diretorias de Ensino. Tornam-se materiais para serem utilizados didaticamente no processo educacional escolarizado.

Vistos como “instrumentos de controle curricular” (BITTENCOURT, 2011), a relação entre materiais didáticos e docentes pode ser motivo de alerta. As condições de trabalho promovidas pelo Estado para as escolas públicas, além das falhas estruturais ocorridas na formação inicial, podem transformar cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria de materiais didáticos, os quais são, muitas vezes, ofertados como “pacotes educacionais” (APPLE, sem data, apud BITTENCOURT, 2011). Portanto, a escolha do material didático é “[...] uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (BITTENCOURT, 2011, p. 298).

Entretanto, há no estado de São Paulo, desde o ano de 2010²⁵, um currículo oficial que deve ser seguido em todas as escolas estaduais. A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) tem seus próprios materiais didáticos constituídos a partir de

²⁵ O projeto São Paulo Faz Escola teve início em 2007, entretanto, o currículo foi oficializado apenas no ano de 2010.

2008 para ser implementado em todas as escolas estaduais que atendam a demanda de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, com a intenção de uniformizar os currículos das escolas.

Como Maria Helena Guimarães Castro, então Secretária da Educação do estado de São Paulo no ano de 2008, afirma na carta de apresentação dos materiais didáticos entregue aos professores e gestores das escolas estaduais no momento em que o currículo ainda era uma proposta, “a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que se definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizadora mostrou-se ineficiente” (REDE DO SABER, sem paginação). Isso demonstra a intenção de o Estado criar e estabelecer um programa centralizador que tenha um mesmo currículo e um mesmo material didático para todas as escolas estaduais.

Diante dessa realidade, a autonomia de docentes na escolha de materiais didáticos para serem utilizados durante as aulas não foi sanada, porém, todos têm de estar comprometidos às exigências das apostilas distribuídas para as escolas para os quatro bimestres letivos.

No entanto, se há, nos materiais didáticos, uma série de agentes que participam da sua elaboração, há, em contrapartida, outra série de agentes que participam do seu consumo. O consumo do material dentro da sala de aula, visando às relações de ensino e aprendizagem, depende das concepções dos docentes sobre o conhecimento, de como os alunos vão apreendê-lo e, também, do tipo de formação que os docentes estão oferecendo a esses alunos, pois,

O método para a utilização dos diversos materiais didáticos [no caso, das apostilas do programa São Paulo Faz Escola] decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios (BITTENCOURT, 2011. p. 299).

As relações entre docentes e materiais didáticos dependem de suas compreensões teóricas e, pensando no ensino de História, dependem de seus pontos de vista sobre a História. Sendo assim, mesmo possuindo um currículo oficial e um material que apresenta nas aulas as representações de temas históricos elaborados por um determinado grupo social, novas visões surgem no momento em que os professores realizam as aulas, pois, mesmo se considerarmos que os docentes são mediadores do ensino e aprendizagem e se utilizam dos materiais didáticos para tal, não há como negar que esses profissionais da educação são sujeitos sociais

que convivem com representações a todo momento. Assim, os professores re-apresentam o conteúdo para os alunos em um processo de ensino e aprendizagem – e a relação de cada um com o material didático é subjetiva.

Não por acaso, professores, principalmente os das Ciências Humanas e Sociais, são vistos ora como “heróis”, ora como “bandidos” na educação brasileira. Assim como as matérias que lecionam: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Não é por uma aleatoriedade que se utiliza da disciplina escolar de História para criar tradições nacionais – como ocorreu no século XIX, quando os usos e intenções atribuídas a essa tinham o propósito de criar e fortalecer o sentimento de amor à pátria na população brasileira que podia frequentar a escola nesse período. Por outro lado, quando é necessário manter a ordem estabelecida no país ou manter certas tradições – como foi o caso da criação dos Estudos Sociais durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1984), que aglutinou conteúdos de História e Geografia, tendo seus objetivos e princípios baseados nos fundamentos da Educação Moral e Cívica – a disciplina de História é dissipada ou tem sua carga horária contraída.

Atualmente, também temos enfrentado situação semelhante: a instituição da Lei 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, que promove reforma no Ensino Médio brasileiro, retira a obrigatoriedade da disciplina de História desse ciclo de ensino. Em conjunto, os conteúdos de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram discutidos durante os anos de 2016 e 2017 e, ainda assim, a versão aprovada até então mantém temas e abordagens relacionadas às tradições das elites, silenciando diversas vozes que contribuíram para a construção da História do Brasil. Todas essas ações podem ser vistas como “guerra de narrativas” (LAVILLE, 1999), na qual há uma disputa de vozes para escrever e comandar a História (e o futuro da História) do país.

Mas voltemos os olhos para os docentes. Em papéis que se alternam entre heróis e bandidos, os professores brasileiros também sofrem impropérios através de projetos de Leis²⁶ – que até o momento da escrita desta pesquisa não foram aprovados, mas continuam em tramitação – que atacam sua liberdade de expressão e a sua autonomia diante do conteúdo e das relações de mediação educacional realizadas no ambiente escolar.

²⁶ Projetos como o “Escola sem Partido”, criado por grupos políticos que pretendem “neutralizar” os conteúdos ensinados nas escolas padronizando-os e controlar as falas dos professores para que não haja “assédio ideológico” durante as aulas, são exemplos de tais afrontas.

Logo, analisar as representações trazidas nos discursos dessas duas partes integrantes da instituição escolar é o que nos propomos a fazer neste trabalho de pesquisa, pois, como escreve Ferro (1983, p. 11):

Não nos enganemos, a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.

Visando colaborar com a área de estudos a respeito da História e Cultura Indígena, bem como com as áreas de Ensino de História, de História e de Educação, o problema central abordado nessa investigação são as representações sobre as histórias e culturas indígenas trazidas nos discursos do Currículo São Paulo Faz Escola e na fala de docentes que lecionam a disciplina de História (e que utilizam esses materiais) nas escolas estaduais paulistas. Portanto, **não** é uma pesquisa **de/sobre** História Indígena, tampouco sobre **como** abordar História Indígena (apesar de passarmos por reflexões que remetem às interpelações durante as análises). É um trabalho que analisa as **representações** da História Indígena apresentadas, explícita ou implicitamente, nos **discursos** dos materiais e na fala dos docentes.

Por conta da logística, do tempo e dos objetivos da pesquisa, selecionamos apenas os materiais didáticos elaborados para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, por ser o momento em que os estudantes têm contato com um saber historiográfico institucionalizado lecionado por professores com formação específica na área de História²⁷, e os docentes participantes dos questionários são vinculados a duas Diretorias de Ensino (DE) do estado de São Paulo, sendo que todos lecionam aulas para o Ensino Fundamental e utilizam as apostilas do currículo estadual. O motivo da seleção dá-se pela demanda de tempo e deslocamento em conjunto com o contexto histórico de ambas as regiões: as duas eram habitadas por povos indígenas.

A cidade de Assis, localizada a cerca de 430km da capital São Paulo, faz parte de uma região que era habitada por indígenas até fins do século XIX (como praticamente todo o território que se constitui hoje no estado de São Paulo), porém, a chegada dos

²⁷ O contato dos estudantes com o ensino de História nos anos anteriores ao segundo ciclo do ensino fundamental é feito por meio de professores com formação em Pedagogia. Os cursos de formação de pedagogos têm disciplinas de prática de ensino de História, entretanto, os alunos passam a ter aula com docentes de formação específica a partir do 6º ano.

“desbravadores” mineiros, em nome do sertanista José Teodoro de Souza, fez com que os nativos fossem expulsos de suas terras.

Na região onde se localiza o município e as cidades abarcadas pela Diretoria de Ensino, havia indígenas Kaingang (também denominados de Coroado), Guarani (conhecidos também por Caiuá – ou Kaiowá) e Chavante. Com a chegada dos “desbravadores”, os silvícolas foram sendo exterminados, aldeados, capturados ou não tinham outro destino senão fugirem para outras terras – mas não sem antes resistirem, como relata Sampaio (1890, p. 22-30²⁸):

O índio – diz o cientista – é de fato a maior dificuldade que encontra o povoamento do Vale do Paranapanema. Obrigado a fugir sempre diante do colono invasor, que lhe destrói as matas, que lhe restringe dia por dia a área das excursões venatórias, o índio, antigo senhor, reage como pode, mata e rouba à traição e jamais esquece a vingança como nunca se modera em atrocidades. É já bem longa a lista dos que pereceram vítimas da ferocidade do índio nestes últimos quinze anos; famílias inteiras trucidadas, mulheres, meninos, animais domésticos, tudo perece da maneira mais cruel. O índio é um inimigo quase inatingível. Uma vez recolhido aos seus esconderijos, raro pode ser surpreendido. E uma batida feita nas matas mais prejuízo dará aos atacantes do que aos índios atacados.

Campanhole (1985) versa que, “por questões legais”, foi registrado que os indígenas foram “mansos e pacíficos” durante o empossamento de terras por José Teodoro de Souza. Entretanto, após as testemunhadas lutas entre nativos e desbravadores, Sampaio escreve que em 1911 já não havia mais os primeiros na região de Campos Novos (região próxima à cidade de Assis, também explorada pelos homens de José Teodoro de Souza).

No ano de 2003, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Assis colaborou com a organização do livro *Conto, canto e encanto com a minha história: Assis cidade fraternal* (MAIO, RUDOFF, D’AMBROSIO, 2003) com a intenção de proporcionar “[...] a nossos jovens estudantes e às próximas gerações uma fonte de pesquisa que vem se juntar ao que já existe, ampliando o acesso à história de Assis [...]” (ibidem, p. 3). Nesse material, destinado às escolas municipais de Assis, os indígenas aparecem cumprindo seus papéis de primeiros habitantes da região, e ainda é demonstrado que esses já eram conhecidos dos portugueses porque havia, às margens do rio Paranapanema, aldeamentos para catequização dos nativos desde o século XVII. Sobre a própria fundação da cidade, é apenas dito que “[...] os nativos foram desaparecendo da área, sendo mortos em conflitos ou

²⁸ Teodoro Sampaio, in Comissão Geográfica e Geológica do E. S. Paulo – Vale do Rio Paranapanema – Vol. 4, 1890, págs. 21 a 30.

simplesmente fugindo com a chegada do homem branco” (MAIO, RUDOFF, D’AMBROSIO, 2003, p. 12).

Portanto, atualmente a cidade não possui terras indígenas em suas proximidades e os primeiros habitantes são lembrados apenas nas páginas iniciais dos livros sobre a fundação da cidade e da região.

Estando a cerca de 100 quilômetros de Assis, e a aproximadamente 500 quilômetros distante da capital São Paulo, a cidade de Tupã e sua região possuem origens semelhantes às de Assis – por fazerem parte de um espaço do estado de São Paulo que não havia sido tão explorado na virada do século XIX para o século XX. Entretanto, diferentemente de Assis, a cidade de Tupã mantém suas relações com os povos indígenas desde sua fundação até os dias atuais. Tais relações principiam pela própria nomenclatura do município: “Tupã”, que, de acordo com Montes, Moreno e Nakayama (2012, p. 23), citando uma fala de Kaká Werá, é uma palavra de origem tupi que significa “som, barulho, expansão, fluir” (“Tu” significa som e barulho e “Pan” denota expansão e fluidez).

A região denominada de Alta Paulista – na qual se localiza Tupã – era habitada pelos Kaingang. Após conflitos entre indígenas e os não indígenas das expedições de cunho exploratório e religioso ocorridos na região oeste do atual estado de São Paulo, ações religiosas passaram a ser feitas, além da criação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) em 1910. Com o SPI, fica-se estabelecido “velar pelo direito dos índios e garantir a posse dos territórios por eles ocupados; estabelecer meios eficazes para evitar que os civilizados invadam suas terras; respeitar sua organização interna e punir crimes contra os mesmos” (MONTES; MORENO; NAKAYAMA, 2012, p. 28). Esses serviços chegaram até a Alta Paulista e tiveram contatos com os nativos habitantes da região.

Com a fundação de Tupã, os indígenas Kaingang tiveram, obviamente, seus costumes, sua organização e suas terras modificadas. Porém, muitas relações foram iniciadas, como o oferecimento espontâneo, a partir de 1935, de mão de obra indígena para os agricultores e também relações de trocas entre esses e aqueles.

Atualmente, há nas proximidades de Tupã a Terra Indígena Vanuíre²⁹, a qual contempla moradores Kaingang e Krenak e “[...] baseia-se na pecuária de gado leiteiro e no plantio da mandioca e do amendoim, tanto para a subsistência como para o comércio”

²⁹ Vanuíre foi uma senhora Kaingang “[...] que mal falava o português e cuja função era relatar lendas e tradições da tribo”. Foi vista pelos homens de Rondon, a serviço do SPI, como uma grande colaboradora para a “pacificação” daqueles indígenas. Darcy Ribeiro cita Vanuíre no livro “A Política Indigenista Brasileira”, versando que ela “[...] contribuiu decisivamente para a pacificação dos índios de toda a região” onde hoje se localiza Tupã. Essas informações constam no livro de Maia, Moreno e Nakayama (2012) nas páginas 29 e 30.

(ibidem, 35), este que é feito tanto na Terra Indígena como no Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre. Aliás, os símbolos da cidade (brasão e bandeira) têm a imagem de um indígena, além de haver diversos monumentos espalhados pelo município, logotipos de estabelecimentos comerciais, nomes de ruas, nomes de praças e festas comemorativas – todos relacionados aos povos originários.

As duas regiões, de Assis e de Tupã, tiveram seus passados ligados aos indígenas, porém, enquanto na região de Assis os povos nativos são lembrados apenas no início da exploração das terras, esses ainda fazem parte da História e das vivências dos tupãenses até os dias atuais³⁰. Por conta disso, realizamos questionários com docentes de História que lecionam na Diretoria de Ensino desses municípios a fim de compreendermos quais são as representações que estes têm acerca dos nativos e como são passadas durante as aulas – lembrando que todos esses docentes ministram aulas em escolas estaduais e utilizam os materiais didáticos do Currículo São Paulo faz Escola.

2.2 Representação, imaginário e discurso

Desde início, afirmamos que nos propomos a analisar os discursos **sobre** os indígenas (bem como sobre a História e Cultura Indígena brasileira). Um discurso sobre o outro, ou seja, sobre o indígena, construído por um indivíduo não indígena é resultado de diversas representações, já que o discurso é formulado por visões estabelecidas pela alteridade, a respeito daquilo percebido como o diferente e notado como membro de outro grupo social.

Para compreender o conceito de representação, temos como norte as atribuições elencadas pelo campo historiográfico denominado de História Cultural (ou de Nova História Cultural³¹). Esse campo, com origens na década de 1970, no momento de crise dos paradigmas da História (PESAVENTO, 2005), trouxe novas formas de a História trabalhar

³⁰ Não é um dos objetivos desta pesquisa realizar uma comparação entre as representações atribuídas aos indígenas advindas dos docentes das duas DE. Contudo, podemos fazer alguns apontamentos que demonstram que as representações têm relação com o contexto histórico e social, já que os docentes de Tupã vivem próximos à Terra Indígena Vanuíre e têm relações com memórias indígenas espalhadas pela cidade.

³¹ Pesavento (2005) nos elucida que há tanto a utilização da nomenclatura “História Cultural” como “Nova História Cultural” para se referir ao mesmo campo historiográfico. A historiadora Lynn Hunt utiliza a expressão “Nova História Cultural”, pois, por se tratar de uma quebra de paradigmas, uma “renovação” dos métodos, fontes e estudos historiográficos, bem como uma renovação de interpretações que levaram até mesmo à discussões sobre o caráter científico e verídico da História, concordamos com Pesavento (2005, paginação irregular) quando ela escreve que essa História é nova porque “[...] está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar com a cultura”. Portanto, é uma diferenciação de outras formas de a História já ter trabalhado com a cultura anteriormente mesmo em correntes como o Marxismo ou os Annales.

com a cultura, pois “trata-se de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2005, paginação irregular).

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portanto já é um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2005, paginação irregular).

A História Cultural se difere de outros campos e de outras correntes historiográficas por não mais se centrar na busca pela verdade absoluta baseada na fonte documental, competente ao Historicismo (ou História Positivista), nem nas análises do tempo em longa duração ou na História das mentalidades, campos da Escola dos Annales, além de causar uma quebra com o Materialismo Histórico da vertente marxista, a qual privilegia as relações econômicas e a luta de classes.

Isso não significa que os pesquisadores que produzem trabalhos de História Cultural não tenham relações com as outras correntes historiográficas, uma das características da História Cultural é a reunião de historiadores que mantêm posturas diversas. Entretanto, “[...] de uma forma geral, todos trabalham com a mesma ideia do resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas” (PESAVENTO, 2005, paginação irregular).

Um dos conceitos abordados pela História Cultural é o de “representação”, inclusive, Pesavento (2005) atribui a esse a alcunha de “categoria central” desse campo historiográfico. Etimologicamente, a palavra “representação” tem origem no latim *repraesentare*, que denota fazer presente ou apresentar de novo (MAKOWIECKY, 2003). Esse “fazer presente” pode estar relacionado a um objeto, pode ser um fenômeno ou alguém, isto é, alguma coisa que no momento está ausente. Porém, Makowiecky (2003) aponta as dificuldades que há em se compreender o conceito de representação, já que esse significado de se fazer presente algo que está ausente, no qual as relações entre as ocorrências se dão por similitude, pode ser assim concebido até o nascimento das Ciências com Descartes. Como diz a autora:

A partir daí, as coisas passam a não mais ser olhadas e reconhecidas tal como o que o mundo empírico podia dizer através do tato, olhar, etc. O mundo passou a não ser só o que os olhos viam e se despontou para o fato de que a nossa noção de realidade é enganosa, é ficção, pois tudo é, e nada é. Antes da ciência, a imaginação era algo ilusório. Depois, as coisas passaram a sair do plano do real (representações) para o plano das taxionomias, onde da ausência nasce o real. O objeto não precisa mais estar presente. A própria imagem o substitui, como no exemplo: “A toga do juiz vale pelo juiz” (MAKOWIECKY, 2003, p. 3).

Para os estudos culturais, a definição de representação, de acordo com Edgar e Sedgwick (2003), pode ser apreendida de duas maneiras. A primeira compreende o conceito, segundo algumas teorias, como uma função da linguagem e, a partir dessa, a representação abarca outras duas definições: “[...] (a) a representação dos pensamentos em linguagem, (b) a representação lingüística do mundo da experiência empírica” (EDGAR; SEDGWICK, 2003, p. 286). Entretanto, em termos sociais, o conceito tem uma acepção política, “[...] no sentido de significar a representação, por meio de corpos institucionais ou grupos de pressão, dos interesses de **sujeitos** políticos [...]” e também pode ser entendido com um significado “[...] mais sutil, que ligou as práticas e **normas** de representação e que pode, por exemplo, ser usado na **mídia de massa**, para expor imagens de grupos sociais específicos” (ibidem, grifos dos autores).

Já para a História Cultural, a representação, por ser uma categoria central, foi incorporada pelos historiadores a partir das definições de dois sociólogos do início do século XX: Marcel Mauss e Émile Durkheim. Ambos estudaram como os povos chamados de “primitivos atuais” construíam maneiras sociais que mantinham a coesão do grupo. As representações, para esses teóricos, são “expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos [...]”, formando “[...] como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas” (PESAVENTO, 2005, paginação irregular). Sendo assim, as representações são construídas no social e dão sentido ao social, logo, a realidade só é percebida na existência de representações.

Para a sociologia durkheimiana, o conceito de representação é mencionado em seu artigo *O suicídio*, de 1897, no qual o sociólogo registra que a vida coletiva é feita de representações. Anos depois, em *As formas elementares da vida religiosa*, Durkheim “[...] cristaliza um movimento de inflexão em sua obra que, entre outros aspectos, caracteriza-se pela passagem da consciência coletiva para as representações coletivas como conceito-chave da análise sociológica” (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 139). Com o conceito de representação, o autor visava explicar os fenômenos humanos, como a religião. Segundo ele, para estudar tais fenômenos, as investigações tinham de ter por objetivo o coletivo.

Para elucidar as representações coletivas, Durkheim elabora o conceito de *homo duplex*, o qual explana a dualidade humana. De um lado, de foros estritamente individuais, estão as sensações e o apetite egoísta; de outro lado, estão as atividades do espírito, a ação moral, o pensamento conceitual. O *homo duplex* demonstra um centro de gravidade da vida interior, de um lado há a individualidade e de outro tudo aquilo que não somos nós mesmos,

mas que mesmo assim exprimimos. É nesse segundo lado que estão as representações coletivas. E, para o autor, a vida social seria a condição de todo e qualquer pensamento, portanto, a individualidade também é constituída no social.

Pesavento (2005) nota que representar é fundamentalmente tornar presente algo que está ausente. Porém, alerta para a ambiguidade do conceito, já que a relação estabelecida entre presença e ausência não é transparente e tampouco a reprodução idêntica do ausente, uma cópia do real ou sequer um reflexo da realidade. A representação é uma construção, e, conseqüentemente, possui significados e envolve processos de identificação, de familiarização, de reconhecimento, de exclusão, realizados a partir das percepções de quem as cria – ou seja, do representante. Já o representado pode ou não corresponder àquela representação. Portanto, é uma construção que não reflete a realidade apesar de construí-la – e, mesmo não refletindo a realidade, as pessoas percebem o real e pautam a sua existência por meio das representações.

Como elucida Baczkó (1985, p. 306):

A fim de que uma sociedade exista e se mantenha, assegurando um mínimo de coesão, é preciso que os agentes sociais acreditem na superioridade do facto social sobre o facto individual, que se dotem de uma “consciência colectiva”, isto é, um fundo de crenças comuns que exprima o sentimento da existência da colectividade.

Sendo assim, um sistema de representações – um conjunto de ideias, um conjunto de visões – constitui o imaginário social no qual as pessoas vivem. Por sua vez, o imaginário se faz de um processo de relações entre significantes e significados. Sendo que os significantes são os símbolos, imagens, palavras e os significados são representações, ordens, incitações.

Pesavento (1995, p. 24) escreve que “o imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o ‘verdadeiro’ e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente difícil de perceber”. Portanto, é constituído de um conjunto de visões sobre o “outro”, um conjunto de representações coletivas que dão sentido para si mesmo e para esse outro. Essas elaborações são realizadas pelas pessoas em todas as épocas – tornando o imaginário algo histórico e datado.

Além do mais, os símbolos presentes no imaginário são forças controladoras da vida social, pois, não se limitam “[...] a indicar os indivíduos que pertencem a mesma sociedade, mas definem também de forma mais ou menos precisa os meios inteligíveis das suas relações

com ela, com as divisões internas e as instituições sociais, etc. [cf. Gauchet 1977]” (BACZKO, 1985, p. 309-310). Isso torna o imaginário tanto lugar como objeto dos conflitos sociais.

O imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão e o conflito (PESAVENTO, 2005, paginação irregular).

A própria História é feita de representações, pois as realidades do passado chegam até os historiadores através de representações, visto que, tudo o que nos é apresentado passa ou passou pela elaboração de um indivíduo – ou de um conjunto de indivíduos. Podemos compreender o imaginário de maneira dialética. Ao relacionar o significante com o significado, todas as sociedades e grupos constroem as suas próprias ordens simbólicas, as suas próprias representações. Se, por um lado, podem ser concebidas por apenas representações elaboradas por aqueles indivíduos e por aqueles grupos, por outro, pode ser convencional chamá-las de realidades, já que essas também são formas de existências das realidades históricas (PESAVENTO, 1995). Podemos compreender melhor a partir do excerto abaixo:

Embora seja de natureza distinta daquilo que por hábito chamamos de real, é por seu turno um sistema de idéias-imagens que dá significado à realidade, participando, assim, da sua existência. Logo, o real é, ao mesmo tempo, concretude e representação. Nesta medida, a sociedade é instituída imaginariamente, uma vez que ela se expressa simbolicamente por um sistema de idéias-imagens que constituem a representação do real (PESAVENTO, 1995, p. 16).

Portanto, sendo consideradas reais ou não, as representações fazem parte das realidades dos grupos. São construções que criam imagens, criam estereótipos, criam definições, que são passadas de geração em geração e são transformadas com o decorrer dos anos. Entretanto, a imagem que surgiu de uma ideia acaba por definir o outro a partir daquela ideia, e não em si mesmo, pois “a força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de reproduzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade” (PESAVENTO, 2005, paginação irregular). Porém, mesmo não sendo uma verdade, as pessoas vivem nessas construções do imaginário e nele conduzem a sua existência. Dessa forma, “[...] na construção imaginária do mundo, o imaginário é capaz de substituir-se ao real concreto” (PESAVENTO, 2005, paginação irregular).

Se pensarmos sobre os indígenas, tema desta investigação, as definições sobre tais povos que estão presentes no ensino de História foram feitas e propagadas a partir de quem os viu, e não a partir deles mesmos. Tais representações são adornadas de significados atribuídos pelos outros em relação aos indígenas. Foram criadas e propagadas visando objetivos sociais, já que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais os grupos impõem, ou tentam impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1999, p. 17).

Ou seja, como é deveras comum no campo da História, as visões dos “vencedores” prevalecem às visões dos “vencidos”, quando se trata de História Indígena. E justamente essa ótica dos vencedores acaba por criar representações hegemônicas na sociedade. Porém, obviamente, quando se trata de se analisar um documento didático, há uma autoria por trás dos materiais impressos. Essa autoria apresenta suas representações por meio do discurso explanado nos textos, na escolha das imagens, na maneira que o material foi diagramado, na seleção dos temas, e na ênfase que será dada para cada tema abordado.

De acordo com Baczko (1985, p. 311), “o imaginário social torna-se inteligível e comunicável através da produção dos ‘discursos’ nos quais e pelos quais se efectua a reunião das representações colectivas numa linguagem”. Pensando na produção de um discurso, estamos nos deparando com duas fontes discursivas nesta pesquisa: a primeira é o Currículo São Paulo faz Escola e a segunda são as respostas dadas pelos professores nos questionários aplicados. Ambos os discursos estão formulados por representações que elencam, através de nossa interpretação, quais são as atribuições dadas à História e Cultura Indígena por esses dois elementos de pesquisa.

Já que versamos diversas vezes sobre “discurso”, cabe-nos explicar, então, que são vários os significados dados a este termo. De acordo com Edgar e Sedgwick (2003, p. 88, grifos dos autores), autores provenientes da Teoria Cultural, a palavra “discurso” pode significar um diálogo entre falantes, mas, se for transportado para o campo da Linguística, pode atribuir “[...] a forma pela qual os elementos lingüísticos são unidos para constituir uma estrutura de **significação** maior do que a soma de suas partes”.

Para a Análise de Discurso (AD) francesa, o termo é entendido como um objeto sócio-histórico, portanto, não deve ser analisado de maneira fechada em si mesmo, mas sim com a língua no mundo, com as maneiras que os sujeitos dão significados e sentidos às suas vidas e às suas vivências em sociedade. E por ser tratar de algo subjetivo e social, Chartier

(1999, p. 17), argumenta que tais “[...] percepções do social não são de forma alguma discursos neutros [...]”.

Mas vamos à AD. De acordo com Orlandi (1999), analisar o discurso se constitui como uma área de pesquisa a partir da década de 1960, contudo, pode ser percebida em estudos desde a Antiguidade (período da História da Europa compreendido entre os séculos VII a.C. até a queda do Império Romano Ocidental, no século V d.C.) e também em estudos dos formalistas russos nas décadas de 20 e 30 do século XX, nos quais aqueles traziam análises não tão formais como a Análise de Conteúdo – que é considerada mais fechada do que a Análise de Discurso³². Porém, apenas nos anos 1960 a AD se constituiu como um aporte de análise criado a partir da junção de três áreas: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

A Linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu próprio objeto: a língua, e esta tem sua ordem própria. Esta afirmação é fundamental para a Análise de Discurso, que procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo a termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. [...] Por outro lado, a Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica.

[...] Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para o sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história (ORLANDI, 1999, p. 19).

Dessa forma, para a AD francesa, pensando na junção dessas três áreas, a língua é relativamente autônoma, já que ela é permeada pelo social: o simbólico afeta na “realidade” histórica – realidade entre aspas porque partimos da concepção de que não há uma realidade histórica, já que a História é constituída a partir de sujeitos e os sujeitos elaboram variadas representações com base em suas vivências –; e o sujeito é afetado tanto pela língua (que, por sua vez já é um campo influenciado pelo social) como pelo contexto histórico, portanto,

³² Inclusive, neste ponto se torna importante diferenciarmos, com as palavras de Orlandi (1999, p. 17-18), a Análise de Discurso da Análise de Conteúdo, as quais, muitas vezes, são confundidas se não forem profundamente estudadas. Segundo a autora, a Análise de Conteúdo busca extrair sentidos dos textos a partir da questão “o que esse texto quer dizer?”, enquanto que a Análise de Discurso – neste caso, a da vertente francesa – não busca extrair os sentidos do texto, mas busca compreender como esse texto significa. Ou seja, a Análise de Conteúdo busca “o que” e a do Discurso busca o “como”, concebendo-o em sua própria discursividade, vendo-o como algo que tem sua própria materialidade histórica e discursiva.

funciona pelo inconsciente – logo, a relação com a Psicanálise (ORLANDI, 1999). Da junção dessas três áreas, surge o objeto de estudos da AD: o próprio discurso. Assim, a AD francesa:

Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 1999, p. 20).

Visto como “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1999, p. 21), o discurso não é compreendido apenas como uma forma de comunicação, da qual há o esquema “emissor → mensagem (código, referente) → receptor”, ou seja, em que o emissor transmite uma mensagem a alguém que recebe, sendo essa mensagem formulada a partir de códigos que se referem a elementos da realidade elaborada pelo emissor e partilhada (ou não) pelo receptor – esse que irá decodificar a mensagem.

Para a AD não há essa linearidade, não há essa ordem estabelecida na qual um sujeito primeiro fala enquanto o outro recebe. Ao contrário, a teoria concebe que o processo de se dar significados aos discursos acontece, ao mesmo tempo, entre emissor e receptor. Portanto, o discurso não é apenas a transmissão de informações. A definição depende de fatores mais complexos, uma vez que a constituição dos sujeitos, bem como a elaboração de sentidos dados aos discursos, são afetadas pela língua, pela História, pelo social, pela subjetividade, pela construção das realidades, pelo imaginário, pelas representações, pela cultura etc. – demonstrando que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 1999, p. 21).

Por muitas vezes há a confusão entre “discurso” e “fala”, para tanto, Orlandi (1999) escreve que a fala não é a única maneira de discurso, essa pode ser concebida como apenas uma das formas de sua ocorrência. Portanto, dentro de uma fala há, sim, um discurso, mas este não se encerra somente nessa. O discurso é amplo e a sua análise tem a intenção de “[...] compreender como os objetos simbólicos produzem sentido [...]” (ORLANDI, 1999, p. 26). Além disso, analisar discursos não está apenas pautado na interpretação. Não há, de acordo com a autora, a busca por uma verdade oculta através dos discursos. Há interpretações que cabem aos analistas compreenderem e cada qual é capaz de realizá-las através da construção de seu método – compete esclarecer aqui que cada análise é particular porque depende, também, da subjetividade do indivíduo que está utilizando os aportes teóricos e metodológicos da AD para a realização da pesquisa.

Quando se fala em “compreender” um discurso, Orlandi (1999) diferencia esse conceito dos de “inteligibilidade” e “interpretação”. Compreender vai além de inteligibilidade porque, para que essa ocorra, basta ter conhecimento sobre a língua escrita e falada para que um enunciado – caso isso esteja sendo analisado – seja inteligível. A respeito da “interpretação”, diz a autora que essa ocorre a partir do sentido pensado através do texto, do co-texto (compreendido aqui como as outras frases que há no texto) e o contexto. A compreensão vai além e consiste em “[...] saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam” (ORLANDI, 1999, p. 26). Portanto, é a busca por outros sentidos que podem ser encontrados no texto e como esses sentidos se constituem.

Por isso, a AD é particular e cada análise terá um significado diferente a depender do analista e, principalmente, da questão elaborada por esse. O analista, ao elaborar a questão que vai desencadear a análise, também cria os dispositivos que serão necessários para chegar às possíveis respostas de seus questionamentos. Assim, escreve Orlandi (1999), os dispositivos teóricos da AD são sempre os mesmos, porém, os dispositivos analíticos são únicos.

Para serem produzidos, os discursos necessitam de algumas condições que são formadas pelos sujeitos em relação a duas formas de contextos: o contexto imediato e o contexto amplo. Conseqüentemente, esses contextos estão ligados à História, à ideologia e, principalmente à memória. Se compreende o denominado “contexto imediato” como aquele no qual o discurso é elaborado prontamente, mas, ele está intrinsecamente relacionado ao “contexto amplo”, ou seja, o conjunto de circunstâncias de uma situação que “[...] traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade” (ORLANDI, 1999, p. 31). Todo o contexto amplo tem o seu contexto sócio histórico e também tem relação com a construção de História, que traz toda a elaboração de um imaginário que afeta os sujeitos – logo, também acomete o contexto amplo e o contexto imediato. Trocando em miúdos: tudo está interligado, relacionado e entrelaçado.

Preponderante às condições da produção discursiva, temos a memória. A memória é concebida, para o discurso, como um “interdiscurso”. Isso significa que a memória é “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 1999, p. 31), ou, como define Gomes (2015, p. 9), o interdiscurso (a memória) é “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, que afeta as formas que os sujeitos significam nas situações discursivas.

O interdiscurso (memória) se faz presente na construção das representações, pois, esse “[...] sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas, e que vão construindo uma história de sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 54). Não detemos controle a respeito do interdiscurso, pois esse “[...] se organiza ao redor de objetos representacionais já consolidados em determinados grupos, o que faz com que, neste derredor, se aglutinem construções simbólicas que são adquiridas como sendo próprias dos sujeitos” (GOMES, 2015, p. 9). Apesar de ser uma base construída por intermédio da memória (seja ela coletiva, seja individual), o interdiscurso nos chega de uma forma que nos ilude na construção das representações, fazendo-nos pensar que somos a origem do que dizemos e do que representamos.

Temos uma memória coletiva, compreendida como interdiscurso, a respeito dos indígenas brasileiros. Tudo o que já foi escrito, pensado, elaborado, debatido, imaginado, criado, representado etc. sobre a temática indígena está, de alguma maneira, significando em nossos discursos – nos discursos do Currículo São Paulo faz Escola e nos discursos dos professores e professoras da rede de ensino.

Os discursos são sustentados nessas formulações já feitas, porém, esquecidas, dando a falsa impressão de que as representações estão sendo construídas naquele exato momento. Para as formulações realizadas na ocasião da criação das representações, inseridas em um determinado contexto imediato, com determinadas condições dadas, a denominação dada é de “intradiscurso”. Courtine (1984) diferencia o “interdiscurso” do “intradiscurso” elucidando que o primeiro é o eixo vertical que abarca todos os dizeres já ditos e o segundo é o eixo horizontal formado por aquilo que é dito no momento.

Relacionando essas duas esferas com as representações, o interdiscurso pode ser concebido como todas as informações que nos são passadas desde que nascemos, e estamos inseridos em uma cultura, a respeito de um fato, objeto, condição; e o intradiscurso seria a representação expressada em dado momento, em um contexto imediato. Das relações entre esses inter e intradiscurso, constroem-se as realidades. Dessas, surgem os significados com os quais a AD se incumbem.

Já que adentramos no assunto “memória”, a sua contraposição, o “esquecimento”, é mais um ponto a ser pensado quando discorrermos sobre analisar discursos, porque o esquecimento também faz parte da construção de um discurso. De acordo com Pechêux (1975), há dois tipos de esquecimentos quando pensamos nos discursos: o esquecimento ideológico e o esquecimento enunciativo. O ideológico é resultado de como as pessoas são afetadas pela ideologia e, por conta disso, há-se a ilusão de que os discursos são originários

nos sujeitos a partir do momento em que são elaborados – sendo que isso não ocorre, pois, os discursos são formados por sentidos que já existem.

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas realizam em nós em sua materialidade (ORLANDI, 1999, p. 35).

O esquecimento enunciativo está relacionado às palavras ditas em um discurso. Essas possuem significados que nem sempre passam percebidos pelos sujeitos, criando-se outra ilusão: a de que tal sentença só pode ser dita de uma maneira, enquanto existem variadas formas de se dizer. Por exemplo, ao se pronunciar a frase “os indígenas não têm medo”, também se pode dizer que “os indígenas são corajosos”. A afirmação pode ser vista, a princípio, trazendo o mesmo significado, afinal, quem não tem medo tem coragem. Entretanto, os sentidos dos discursos também são vistos nos modos de se falar, na forma em que as palavras são usadas na construção das frases. Assim, na AD, os esquecimentos são tão importantes quanto a memória, quanto os contextos imediato e amplo, quanto a História e quanto a ideologia, por fazerem parte das construções discursivas que levam às análises dos significados e sentidos que os sujeitos dão às suas experiências.

Para se produzir sentidos, há relações entre o mesmo e o diferente que, segundo Orlandi (1999), são difíceis de traçar limites. Ou seja, em todo discurso há sempre algo que se mantém (o mesmo) que pode ser visto como a memória, o dizível, o ouvido, o lido, o aprendido, o vivido. É um mesmo dizer sedimentado, estabilizado, o qual recebe o designação de “paráfrase”. Para a AD, a paráfrase é considerada indispensável, “[...] pois todo o dizer vai se estruturando a partir de famílias parafrásticas, que dão continuidade espaço-temporal ao sentido constituído em algum ponto da linha histórica do grupo social ou da sociedade” (GOMES, 2015, p. 8).

Porém, há o processo de deslocamento, de ruptura, momento de dar novos sentidos e significados ao dito. A essa ação, dá-se o nome de “polissemia”. Paráfrase e polissemia são duas forças que trabalham na construção do discurso, sendo que este se faz nesse jogo entre o mesmo e o diferente; entre o sedimentado e a ruptura; entre o passado e o novo. No jogo entre paráfrase e polissemia, o interdiscurso também está presente.

Ao analisarmos as representações encontradas nos discursos, devemos levar em conta o jogo de tensão entre paráfrase e polissemia, assim como o interdiscurso – esse que pode demonstrar a ideologia que está ali presente, além de se fornecer indícios de informações

mais profundas a respeito das memórias coletivas provenientes de determinados grupos sociais. Através da análise desses dois mecanismos, também é possível compreender até que ponto o discurso Historicista, de metodologia positivista, é trazido à tona e quando este é rompido e transformado por novas concepções de História, por exemplo.

O conceito de ideologia é um dos centrais para a AD, já que essa é “[...] a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 46). O fato de haver interpretação na construção dos discursos (e também na elaboração de representações) demonstra a presença da ideologia. O sentido é constituído através da interpretação, logo, através da ideologia. O sentido é, de acordo com a mesma autora, uma relação do sujeito com a História e, para que haja a construção desse, é necessário uma intervenção da História – seja pelo equívoco e/ou pela opacidade. Dessa forma, a interpretação é regulada pelo jogo existente entre duas memórias: a memória institucionalizada e a memória constitutiva. A primeira é compreendida como o arquivo e a segunda como o interdiscurso.

De qual forma aparece a ideologia na construção de sentido que o sujeito realiza? Ela surge como “[...] efeito da relação necessária do sujeito com a língua e a com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 1999, p. 48). Sendo assim, o trabalho ideológico é um trabalho da memória, mas também do esquecimento. Quando nos esquecemos de nossas fontes de informações, de nossas criações de conceitos e de representações, os sentidos aparecem.

Um material didático voltado para o ensino de História escolarizado apresenta um discurso condizente com o momento de ensino e aprendizagem. Além disso, por se tratar da disciplina de História, o discurso está sendo a representação de uma realidade do passado transportada para o texto, com colaboração das fontes históricas elencadas nas páginas desse material.

Todo escrito historiográfico tem um lugar de produção social, político e cultural (CERTEAU, 1982), e a produção dos textos que compõem os materiais foi realizada por historiadores e historiadoras especializados³³. Os autores mediatizam, selecionam dados, os relacionam, argumentam e planejam uma sequência de inteligibilidade para o texto, bem como para os elementos que compõem o texto (imagens, atividades) e:

[...] a expectativa do historiador – e por certo do leitor de um texto de História – é de encontrar nele algo de verdade sobre o passado. O discurso histórico, portanto, mesmo operando pela verossimilhança e não pela veracidade, produz um efeito de verdade: é uma narrativa que se propõe como verídica e mesmo se substitui ao passado, tomando o seu lugar. Nesse aspecto, o discurso histórico chega a atingir um efeito de real (PESAVENTO, 2005, paginação irregular).

³³ Como está explanado no capítulo seguinte, quando abordamos o Currículo do Estado de São Paulo.

O mesmo ocorre com os docentes de História em sua atividade dentro de sala de aula. O discurso desses docentes, durante a mediação do conhecimento ocorrida na atividade de uma aula, ganha ares de veracidade. Afinal, para exercer a profissão, não é exigido (ainda) apenas o notório saber da disciplina. Os profissionais são qualificados, tiveram formação universitária e, em alguns casos, cursos de Pós-graduação na área, para poderem ser professores de escolas públicas vinculadas à rede de ensino do estado de São Paulo.

Pensando na mediação do ensino de História através do material didático e da fala dos docentes, relacionamos conceitos da História Cultural com a metodologia Análise de Discurso francesa, pois, de uma forma ou de outra, os dois campos de pesquisa se atribuem dos significados que os sujeitos dão à realidade (construídas por eles mesmos).

“Escrever a História, ou construir um discurso sobre o passado, é sempre ir ao encontro das questões de uma época”, escreve Pesavento (2005, paginação irregular). Analisar os discursos produzidos nesta época é ir ao encontro das representações que constroem o imaginário social por meio do ensino e da aprendizagem da História. Voltando à pergunta que inicia este capítulo: “Analisar as representações sobre Histórias e Culturas Indígenas, por quê?”, entendemos que tais análises colaboram com a compreensão das construções simbólicas que formam as realidades que nós mesmo vivemos, além de poder colaborar com a manutenção ou a transformação dessas realidades. Nos faz compreender quais são os mecanismos que constroem a nossa própria História e as nossas próprias identidades em relação aos outros.

3 ANÁLISES DOS DISCURSOS OFICIAIS: REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS NOS CADERNOS DO PROFESSOR DO CURRÍCULO SÃO PAULO FAZ ESCOLA

A maioria das vezes, o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino da história é a manutenção de uma determinada tradição.
(Christian Laville)

3.1 Currículo e Ensino de História: campos de disputa

Ao estudar currículo, compreendemos que este não se trata apenas de um simples suporte de conteúdos para serem abordados dentro das disciplinas ministradas nas instituições escolares. Ao currículo cabe múltiplas interpretações, pois, este pode ser um documento determinado por políticas educacionais, que apresenta uma gama de conteúdos selecionados para fazer parte das disciplinas escolares, porém, seu significado não se encerra somente neste âmbito.

Além de apresentar conteúdos selecionados, há o currículo *real* e este acontece dentro da sala de aula ou em uma situação de ensino e aprendizagem. O currículo real é a efetivação do currículo *prescrito*³⁴, ou seja, é aquele que aparece na prática das aulas, nas relações entre docentes e alunos – sendo que estes podem intervir no currículo prescrito com suas próprias experiências, representações, valores, crenças e interpretações. Para mais, ainda há o currículo *oculto*. Este é resultado das aprendizagens não intencionais, ou seja, é formado por um conjunto de valores, crenças, atitudes e comportamentos que não estão explícitos nos currículos prescritos, entretanto, são ações ensinadas e aprendidas no meio escolar.

Para este trabalho, nos pautamos em dois sentidos do currículo: o prescrito e, de certa forma³⁵, o real. Pelo fato de o currículo prescrito selecionar os temas que devem fazer parte das aulas e descartar tantos outros, privilegia algumas visões em detrimento de outras. Portanto, é um instrumento de poder e controle, “[...] transmite visões sociais particulares interessadas, [...] produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8). Além disso, o currículo é datado, é histórico, é fruto de seu tempo – pois, sua

³⁴ Para conceituar o currículo prescrito, nos pautamos em Libâneo (2004). Já para currículo real e oculto, nos aportamos em Sacristán (2000).

³⁵ Nos deparamos “de certa forma” com o currículo denominado de real porque acreditamos que as respostas dadas pelos professores colaboradores desta pesquisa ultrapassam o currículo prescrito. Em seus discursos há o atravessamento das subjetividades de cada um, principalmente nas questões abertas. Entretanto, não houve como observarmos o currículo real dentro das aulas porque a pesquisa se pautou apenas nas respostas coletadas através dos questionários.

elaboração tem relação com as políticas sociais e com o contexto histórico vivido. Por se tratar de uma seleção de um tipo de conhecimento, o currículo é um campo de disputa de vozes, de olhares e de representações.

Por ser um instrumento de poder, conseqüentemente, é um dispositivo político. Para compreendermos o significado de “poder”, relacionado ao currículo, Moreira e Silva (1995, p. 28-29) elucidam que “[...] o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”, quer dizer, o currículo que é considerado “oficial” manifesta o conhecimento “válido e importante” para ser abordado nas escolas. Porém, esse conhecimento é válido e importante para quem, já que vivemos em uma sociedade composta por variados grupos étnicos, que são socialmente e culturalmente plurais?

Além de ser um dispositivo atravessado por relações de poder, o currículo, como já asseguraram Moreira e Silva (1995), constitui identidades individuais e sociais. Isso significa que o currículo consegue manter a ordem social na qual os grupos subjugados continuam subjugados e os que estão no domínio continuam nessa posição. Portanto, não à toa diversos setores da sociedade discutem e opinam a respeito dos conteúdos que compõem, ou que deveriam compor, os currículos prescritos escolares – principalmente quando se trata da disciplina de História.

Na História da Educação brasileira, as transformações curriculares para o ensino de História, visando um ensino mais significativo para o público escolar (BITTENCOURT, 2011), podem ser identificadas a partir da década de 1980. Nesse momento, o Brasil estava entrando no período da Redemocratização após quase 20 anos vividos em um regime ditatorial, no qual o ensino de História foi minimizado ao ser acoplado à Geografia, transformando-se na disciplina denominada de Estudos Sociais. A criação dos Estudos Sociais gerou a diminuição do número de docentes especializados nas disciplinas que antes eram autônomas; provocou o distanciamento entre as pesquisas historiográficas realizadas pelas universidades brasileiras e estrangeiras e a produção escolar; oportunizou a criação de cursos universitários de curta duração e com formação polivalente e apolítica; além de descaracterizar os conteúdos de História, pois, como todas as disciplinas curriculares tinham de manter um norte ligado à Educação Moral e Cívica, os seus temas se tornaram generalizados e voltados para a formação da sociedade almejada naquele período – acrítica e apolítica, que concordasse com as práticas militares dos governantes que estavam no poder.

Laville (1999)³⁶, publicou na Revista Brasileira de História, em 1999, o artigo intitulado de “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História” que explana a respeito das disputas sobre os conteúdos que compõem a disciplina. Tais disputas ultrapassaram, e ainda ultrapassam, os muros das escolas e os meios educacionais, alcançando debates e discussões na própria sociedade. O historiador acredita que todos os países ocidentais passaram pela transformação do ensino da História, que, a princípio, era uma disciplina de educação-cívica, a qual visava a construção do “cidadão-súdito” para a Nação inculcando “[...] o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la” (LAVILLE, 1999, p. 126) para a ideia do “cidadão participante”, sendo necessário “[...] tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal” (Ibidem).

Em suas investigações, o historiador notou que as mudanças dos conteúdos curriculares de História causam debates, críticas e acusações. Contudo, as discussões são em função dos conteúdos “factuais” presentes no currículo, e não por conta do alcance dos objetivos da formação atribuídos ao ensino de História. Podemos fazer um paralelo das afirmações de Laville com o caso das reformas curriculares do estado e cidade de São Paulo, principalmente a partir dos anos 1980 e, posteriormente, com as críticas da grande mídia relacionadas ao ensino de História e Cultura Indígena após a sanção da Lei 11.645/08.

Na década de 1970, a disciplina de História havia passado pela diminuição de seu conteúdo, ocasionando a perda do seu espaço autônomo no ensino primário (da 1ª a 8ª série) com a criação dos Estudos Sociais, o que gerou descontentamentos para a classe docente e para os setores educacionais. No final dessa década, grupos sociais que eram contrários ao regime militar e às decisões adotadas pelo campo educacional brasileiro, propiciaram a abertura de discussões a respeito da educação, levando os debates para a esfera social – e, conseqüentemente, deu abertura às reformas curriculares.

O Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, chamado de “Reforma Educacional de 1971”, tinha o objetivo de concretizar atos do Governo Militar iniciados nos anos anteriores e implementar na educação o modelo político e econômico vigente: desenvolver nos educandos o patriotismo e o culto a heróis nacionais, minimizando a formação do

³⁶ Christian Laville é um historiador canadense que possui mais de 8 mil páginas escritas sobre educação e ensino de História, influenciando os sistemas de ensino não apenas do Canadá, mas de diversos países, tendo seus escritos traduzidos para seis idiomas distintos. As informações sobre o professor e historiador constam no site: <<https://www.ulaval.ca/notre-universite/prix-et-distinctions/professeurs-emerites/2008/christian-laville-faculte-des-sciences-de-leducation.html>>. Acesso em 19 out. 2017.

cidadão, “[...] pois, o fundamental era o ideário de desenvolvimento e segurança nacional” (REIS, 2012, p. 279).

Em consonância a essa reforma, foram elaborados os Guias Curriculares, chamados pelos educadores de “Verdão”³⁷, que eram materiais norteadores para a elaboração dos planejamentos e das práticas escolares, gerando pouco espaço para a autonomia docente nas situações de ensino e aprendizagem, bem como para a criação e utilização de outras propostas de ensino.

Toda a construção do “Verdão” esteve relacionada aos conteúdos curriculares. A CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, a partir desse documento organizou os chamados “Subsídios Curriculares”, documentos que discutiam, passo a passo, o desenvolvimento dos conteúdos diários. E os professores tinham ali uma sequência dos conteúdos e de como desenvolver o seu trabalho, no dia a dia (DURAN, 2012, p. 18).

O desenvolvimento dos “Subsídios Curriculares” se deve à dificuldade dos docentes de compreenderem a utilização desses Guias. Entretanto, de acordo com Reis (2012), a divulgação dos materiais de apoio foi insuficiente, fazendo com que os professores buscassem livros didáticos para a preparação das aulas. Contudo, a maioria dos livros também seguia os conteúdos da Reforma Educacional de 1971.

Assim, quando se pensou e se organizou uma discussão a respeito desses Guias Curriculares, no âmbito estadual, sobre a inadequação dos guias curriculares em uma sociedade em vias de se redemocratizar, tal perspectiva significou ampliar as discussões sobre a importância dos conteúdos programáticos, sobre os métodos de ensino, sobre as teorias educacionais que subsidiavam o trabalho docente, para a rede pública de ensino paulista. Nessa direção, expressava a crítica ao período autoritário e à centralização de poderes no Estado e suas instituições (DURAN, 2012, p. 19).

Assim, as iniciativas visando mudanças no ensino de História partiram de professores, de universidades e do próprio Estado que, como escreve Giavara (2013), passou a divulgar novas propostas curriculares por conta da pressão a que estava submetido. As discussões foram promovidas em associações de conjuntos de professores de História, principalmente pela Associação Nacional de História (ANPUH), e contou também com a participação da mídia escrita.

No ano de 1976, o então governador do estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins, publicou o Decreto nº 7510/76 que instituiu as funções da Coordenadoria de Estudos e

³⁷ Segundo Martins (1998, paginação irregular), “o apelido dado ao guia devia-se muito mais à identificação dele com o governo militar - uma vez que fora feito após a reforma educacional de 1971 - do que pela capa verde que revestia o material impresso”.

Normas Pedagógicas (CENP), órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação, dando-lhe a responsabilidade da elaboração curricular. Dentre as funções do órgão, “[...] estavam a elaboração, execução e normatização dos modelos curriculares para o Estado, bem como o permanente trabalho de qualificação e requalificação docentes, técnico-pedagógicos e administrativos da área pedagógica” (MARTINS, 1998, paginação irregular). Como a CENP mantinha um estreito contato com professores da rede pública, a equipe técnica, em conjunto com os educadores, iniciou, nos anos 1980, a construção de um currículo para o ensino de História de 1º e 2º graus.

A atuação da CENP nesse processo de organização e discussão de novas possibilidades curriculares ocorre especialmente após as eleições livres para o governo do estado de São Paulo, sucedidas em 1982. O órgão vincula-se ao processo de redemocratização do ensino, mantendo uma visão bastante particular sobre o conceito de democratização: “[...] a escola tornada acessível a toda a população e com mecanismos de participação popular no gerenciamento da escola pública” (MARTINS, 1998, paginação irregular). Portanto, a aprovação de um novo currículo somente seria possível a partir da anuência dos docentes de História – o que causou uma variedade de discussões e criação de propostas curriculares nos anos que se seguiram, pois, seria contraditório com o contexto social e com o viés de democratização defendido pelo órgão a elaboração arbitrária de um currículo pela Secretaria de Educação sem a participação dos docentes.

Os produtores do currículo de História da CENP apresentaram inovações:

Desfazendo-se dos paradigmas positivistas e marxistas ortodoxos, o currículo da CENP se aproximou das inovações trazidas pela Nova História Francesa e pela Historiografia Social Inglesa. Os moldes eurocêntricos foram abandonados, cedendo espaço para que professores e alunos, dentro de seu contexto real de existência, pudessem se posicionar como sujeitos históricos. Partindo de questões do tempo presente, novos objetos, fontes e abordagens metodológicas adentraram a produção dos saberes históricos que não necessariamente deveriam seguir uma cronologia unidirecional, tampouco deveriam prender-se ao modelo cronológico quadripartite francês ou ao esquema marxista da evolução dos modos de produção (GIAVARA, 2013, p. 125-126).

A ideia era adequar o ensino aos alunos que frequentavam a escola pública naquele período: pobres e residentes em um país que passava por transformações sociais e econômicas. Para isso, pensou-se em um currículo com propostas simples e objetivas, norteadas por diferentes abordagens historiográficas vigoradas nos anos 1980. Foram feitas três versões da proposta curricular entre os anos de 1986 e 1988, escritas pela Equipe Técnica

da CENP e passadas pelo crivo dos docentes de História do estado de São Paulo. Essas três versões, de acordo com Martins (1998), foram feitas em um cenário de muitos conflitos.

Entretanto, dentre as discussões e críticas que já eram esperadas (advindas de professores e equipe técnica), houve também a participação da mídia escrita – o que colaborou com o engavetamento de tal proposta, que foi retomada somente em 1992. Foi publicado um editorial no jornal *O Estado de São Paulo* em 09 de agosto de 1987, que classificou o currículo da CENP como uma proposta de esquerda. Intitulada de “Ameaça à liberdade de ensino”, a crítica trazida pelo jornal dizia que prevalecia na CENP um “[...] ideologismo primário e deslavado, diretamente orientado pelas centrais universitárias do mais retrógrado marxismo-leninismo” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1987, p. 3), e continua dizendo que:

[...] quer, de um lado, substituir o aprendizado real por um canhestro apelo à “experiência vivida” e, de outro, enquadrar esse “vivido” numa fábrica produtora de *slogans* e clichês, cheios de “opressores e oprimidos”, “vencedores e vencidos”, “dominantes e dominados”, “exploradores e explorados”, “imperialismo”, “participação” etc., de acordo com as definições estratégicas expressam em “novilingua” [...]

[Podendo se observar no novo plano] [...] a ameaça que pesa sobre o ensino, e, portanto, sobre o País: de um lado, ameaça-se, realmente, o pluralismo escolar, pois que, a aprovar-se a orientação dos “xiitas pedagógicos” da Constituinte, academicamente livre, em tese, pode ser economicamente esmagado em qualquer instante; de outro lado, o ensino para o qual eventualmente todas as verbas venham a ser canalizadas pode tornar-se, em pouco tempo, inteiramente politizado, cuidando muito mais da catequese imbecilizante própria das ideologias do que da formação científica e humanística dos estudantes.

Pode-se até a chegar a pensar em uma trama verdadeiramente diabólica para a conquista ideológica do País por meio da escola (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1987, p. 3).

A proposta foi engavetada e retomada em 1991, resultando em mais duas versões do currículo. Finalmente, em 1992, distribuiu-se o novo currículo de História para as escolas paulistas, porém, esse foi elaborado por professores universitários e não teve a participação dos docentes da rede estadual de ensino. Além disso, as novas propostas não se apresentaram como uma continuidade das três outras construídas entre 1986 e 1988, e tampouco tiveram a participação da CENP. O órgão havia perdido a sua função de elaboração curricular no início dos anos 1990, devido à implementação do processo de descentralização educacional³⁸.

Uma das críticas realizadas às três primeiras versões do currículo da CENP diz respeito às alterações metodológicas propostas. Houve questionamentos acerca da concepção

³⁸ A descentralização gerou o fortalecimento das Delegacias de Ensino; maior autonomia física e financeira para as escolas; municipalização do ensino fundamental; entre outras ações (GIAVARA, 2013).

da História Temática – abordagem trazida nas primeiras versões, alegando que tal modelo de ensino poderia comprometer a compreensão da totalidade da História. Além disso, as inovações de se pensar a História a partir das realidades regionais foram questionadas pela possibilidade do estudo estar focalizado apenas no tempo presente e sem avanços para outras questões pertinentes. Portanto,

Diferentes vozes da academia, setores representativos da historiografia brasileira deixaram claro que a renovação da História ensinada deveria se dar dentro dos limites da tradicional historiografia, respeitando os vínculos e os papéis definidos pela divisão do trabalho intelectual (FONSECA, 2006, p.154).

As críticas realizadas pela falta de consenso entre os próprios professores de História (o que, assinalamos, é perfeitamente comum e aceitável em qualquer campo de estudos) em conjunto com a fala da mídia colaborou com o descontentamento da sociedade, que ficou desfavorável à implementação do novo currículo. Entretanto, o discurso da mídia não representava os diversos setores da sociedade paulista. Era a fala de tão somente uma parcela da elite conservadora que não queria perder seus privilégios. Mesmo que Martins (1996) considere que a não aceitação do novo currículo se deve mais às falhas na elaboração e na sua divulgação para os professores, acreditamos que o papel da imprensa na construção das opiniões da sociedade é fundamental. Esse é um dos meios de divulgação mais acessível ao público não acadêmico e não escolar a discussões que dizem respeito à sociedade e à educação. Portanto, ao explanar um discurso contra as novas propostas curriculares, advindo de apenas um setor da sociedade (a elite), a mídia acaba colaborando com a construção das opiniões do povo.

Quando observamos, mais uma vez, tentativas de mudar os conteúdos do currículo de História, notamos a participação da mídia escrita. Dois anos após a sanção da Lei 11.645/08, o jornal O Estado de São Paulo publicou um editorial no qual opinava sobre o conteúdo proposto pela Lei. Tal escrito evidencia, de acordo com Almeida Neto (2015, p. 105),

[...] um fragmento da disputa existente em torno do currículo, envolvendo Estado, imprensa, instituições de ensino privadas, professores, editoras e entidades indeterminadas, que seriam responsáveis, segundo o referido jornal, por fazer ‘pressões ideológicas e corporativas.

Além disso, como podemos ler abaixo, a opinião do jornal demonstra uma errônea interpretação sobre as modificações propostas pela Lei, ao compreender que essa normativa

visa a suplementação de disciplinas na grade curricular escolar – e não a introdução de novos conteúdos em disciplinas já consolidadas.

Introduzidas no currículo do ensino médio para afirmar teses ‘politicamente corretas’ ou em resposta a pressões ideológicas e corporativas, disciplinas como cultura indígena e cultura afro-brasileira estão agravando as distorções do sistema educacional brasileiro. Não bastasse a dificuldade que já enfrentam para ensinar aos alunos as disciplinas básicas, como português, matemática e ciências, ao serem obrigados a lecionar disciplinas criadas com o objetivo de resgatar a ‘dívida histórica com a escravidão’ e a ‘dívida social com os povos da floresta’, muitos professores acabam perdendo o controle dos seus cursos, transformando-os em verdadeiros pastiches de informações ideologicamente enviesadas. [...] O inchaço do currículo acarreta graves problemas. Compromete a adoção de novos projetos pedagógicos, obriga os professores a reduzir a carga horária das disciplinas básicas, para lecionar as novas matérias, e acarreta desperdício de recursos, pois as escolas têm de produzir material didático. Esses problemas tendem a perpetuar a má qualidade da educação básica. [...] Não são disciplinas como cultura afro-brasileira e cultura indígena que vão reduzir as disparidades de renda. [...] [pois] só a formação básica de qualidade garante a redução da pobreza e assegura o capital humano necessário a uma economia capaz de ocupar espaços cada vez maiores no mercado mundial (OESP, 2010, s/p apud ALMEIDA NETO, 2015, p. 105-106).

No excerto acima explanado, o editorial do Estado de São Paulo, além de demonstrar que não compreende a aplicação da Lei 11.645/08, utiliza-se de um discurso com vias conservadoras, mesmo intencionando demonstrar uma visão de neutralidade e complacência com a educação brasileira. Como se tais conteúdos (História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena) fossem apenas suplementações politicamente corretas no currículo, esse que os professores não conseguem dar conta em decorrência das muitas outras obrigações que a profissão traz. Argumentam, a partir de generalizações, sobre a formação básica, dizendo que somente a qualidade dessa pode reduzir a pobreza e as desigualdades. Entretanto, qual seria a formação básica de qualidade prezada pelo editorial do jornal? Ou melhor, pelas vozes que se escondem atrás do discurso propagado pelo veículo de comunicação?

3.2 O Currículo Oficial do Estado de São Paulo: a busca por “melhor qualidade” de ensino

Até o surgimento da nova Proposta Curricular para o Estado de São Paulo – apresentada atualmente como o Currículo oficial das escolas estaduais – a educação pública paulista privilegiava a autonomia do professor e das escolas, demonstrando a sua sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sancionada em 1996. A LDB estabelece diretrizes em seus Artigos 12, 13 e 14 relacionados à descentralização educacional, dando autonomia aos docentes e às escolas diante da elaboração e execução do projeto pedagógico, e incumbe aos

sistemas de ensino a gestão democrática do ensino, tendo como princípios a participação de docentes e da comunidade nos assuntos relacionados à educação e à escola.

Portanto, a autonomia do docente e a liberdade deste criar seu próprio plano pedagógico, marcos legais trazidos pela LDB, fez com que

[...] o planejamento escolar em São Paulo superasse os cânones do saber e valorizasse outros sujeitos, outras questões, outros paradigmas. A diversidade cultural e social da maior rede pública do país destacava-se nos diferentes trabalhos produzidos por milhares de professores (BOIM, 2010, p. 19).

Porém, para a gestão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que tinha Maria Helena Guimarães Castro³⁹ no cargo de Secretária da Educação em 2007, a descentralização e autonomia dada aos professores foram ineficientes para a melhoria da “qualidade de ensino” dos estudantes paulistas. Por esse motivo, surge uma Proposta Curricular, entre os anos de 2007 e 2008, com o objetivo de “[...] organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (SÃO PAULO, 2010, p. 5).

Em 19 de dezembro de 2007, com a resolução 92, a SEE-SP oficializou a reorganização curricular para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio das escolas estaduais paulistas. Porém, antes mesmo, em julho de 2007, a gestão da SEE-SP já havia elaborado um plano com 10 (dez) metas⁴⁰ para a educação, que deveriam ser alcançados até o ano de 2010. Esse plano foi preparado de acordo com as informações obtidas em um diagnóstico a partir

³⁹ Maria Helena Guimarães Castro foi Secretária da Educação do Estado de São Paulo de 2007 a 2009.

⁴⁰ Essas são as dez metas do “Novo Plano Estadual de Educação” que foram anunciada no portal do Governo do Estado de São Paulo em 20 de agosto de 2007 – neste período o governador do estado de São Paulo era José Serra – : 1 - Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8 a série; 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2 a , 4 a e 8 a séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante; 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª 4ª séries); 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300; escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema; 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas: Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas. Informações disponíveis no site: < <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>> Acesso em 10 ago. 2016.

dos dados coletados na prova SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica – contudo, atualmente essa avaliação é denominada de Prova Brasil), a qual demonstrou que os alunos da rede estadual paulista tinham um insuficiente desempenho escolar. Deste modo, o objetivo geral que transita em torno de todas as 10 (dez) metas tem relação com a melhoria e o desenvolvimento da aprendizagem (REDE DO SABER, 2016). A nova proposta curricular do estado de São Paulo surge nesse cenário, entretanto, temos que entender o contexto educacional brasileiro da década anterior para compreendermos o significado de se prezar pela “qualidade” da educação num currículo comum para todas as escolas estaduais.

A política educacional brasileira, implementada a partir dos anos 1990, começou a praticar diversos mecanismos de controle da educação por meio de avaliações de desempenho, normas reguladoras e currículos comuns. Esses mecanismos influenciaram na prática do docente, prescrevendo conteúdos a serem passados visando atender às requisições dos sistemas avaliativos, para, assim, os números mostrarem uma melhora na qualidade da educação brasileira.

Essas transformações estão ligadas à uma tendência mundial que corresponde aos interesses das políticas neoliberais e neoconservadoras. Como escrevem Silva e Fonseca (2007, p. 53)

As reformas implementadas com fomento internacional estão subordinadas às macropolíticas econômicas e sociais de inspiração neoliberal, pois o discurso, em nível global estende-se às políticas curriculares de diversos países, universalizando e padronizando propostas, conhecimentos, conhecimentos, objetivos, finalidades e culturas.

As reformas educativas feitas com vistas à obtenção de “qualidade”, na realidade, têm a intenção da melhoria dos resultados dos desempenhos demonstrados pelas avaliações. O discurso inerente à essas reformas está vinculado a uma lógica empresarial, econômica e mercadológica e visa formar cidadãos coerentes com esse tipo de sociedade. Portanto, é a partir desse cenário educacional, que não abarca somente o Brasil, que se pauta o discurso da Secretária da Educação do estado de São Paulo quando justifica a reorganização do sistema educacional paulista.

Para a elaboração do novo currículo, o primeiro passo, segundo a SEE-SP, foi ouvir o que os docentes tinham a dizer a respeito de suas próprias experiências. Nas palavras de Maria Inês Fini⁴¹, nos vídeos de apresentação da Proposta Curricular, disponíveis no site Rede do Saber (REDE DO SABER, 2016), a pesquisa com os docentes buscou:

⁴¹ Maria Inês Fini participou da criação do projeto São Paulo Faz Escola (hoje denominado de Programa São Paulo Faz Escola) no ano de 2007 e o coordenou até 2010.

[...] experiências significativas dos nossos professores para iluminar esse currículo. Enfim, convocamos educadores que já trabalharam anteriormente na Secretaria de Educação do estado; convocamos os próprios educadores do estado, representados na nossa Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, e deste movimento, então, surgiu a organização de uma nova proposta curricular⁴².

Boim (2010) chama a atenção para o fato de toda a apresentação da proposta curricular, bem como do plano das 10 (dez) metas do Novo Plano Estadual de Educação, enfatizarem o discurso da busca pela “qualidade de ensino”. O próprio governador do Estado da época (2007), José Serra, enfatizou a busca pela qualidade de ensino em sua fala de apresentação do plano e esse mesmo discurso se manteve nos objetivos da criação da “reforma curricular paulista”.

A proposta curricular paulista reorganiza em toda sua estrutura educacional ações para garantir maior qualidade de ensino em São Paulo, uniformizando conteúdos, práticas docentes e pedagógicas, materiais didáticos e avaliações. Busca-se, com isso, melhorar os números dos resultados obtidos em provas institucionais organizadas em níveis estadual e federal (BOIM, 2010. p. 21).

Em 2008 foram lançados, como um pontapé inicial, mas também como um teste do que viria a ser o novo currículo, materiais didáticos denominados de Jornal do Aluno e Revista do Professor. Batizado de “Programa de Recuperação”, esse conjunto de novas atividades visava a recuperação de aprendizagens em determinados anos dos ciclos educacionais, a saber: 2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e 3ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2007).

O Jornal do Aluno trazia uma linguagem típica dos meios de comunicação e era constituído por blocos interdisciplinares: as habilidades de leitura e produção de textos era composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, História, Educação Física e Arte, enquanto que as habilidades matemáticas traziam Matemática, Geografia e Ciências (para o ensino médio, Química, Física e Biologia). O conteúdo desse material compreendia atividades organizadas em situações-problemas relacionadas às temáticas de cada disciplina (GIAVARA, 2012) e tal *jornal* foi elaborado e realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em tão-somente 45 (quarenta e cinco) dias.

⁴² Vídeo explicativo sobre a Proposta Curricular, disponível em: < http://media.rededosaber.sp.gov.br/spfe/93_141009.wmv >. Acesso em 10 ago. 2016.

A Revista do Professor, confeccionada para orientar os docentes no uso das atividades propostas pelo Jornal do Aluno, também foi elaborada e produzida pelo mesmo centro de estudos. Cada disciplina tinha sua revista específica, contendo as possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades que estavam propostas no Jornal do Aluno. Ou seja, o trabalho todo era indicado e orientado, sem a intervenção direta dos professores – os quais deveriam cumprir, de fato, aquelas atividades estabelecidas no material didático.

Pelo projeto⁴³ exposto no site do CENPEC, podemos ver a centralidade das ações relativas aos objetivos desses materiais didáticos no que concerne ao ensino de História – objetivo este que continuou central na produção dos materiais dos anos seguintes: o foco de intervenção é a leitura e a escrita. Na síntese apresentada no site, está escrito:

O material foi planejado e elaborado tendo como referência os dados de desempenho dos alunos em leitura e matemática no Saesp / 2005. Com base nesses dados foram organizados conjuntos de habilidades como referência para o trabalho em todas as disciplinas, com **o objetivo de consolidar as habilidades instrumentais de leitura/produção de texto** e matemáticas, vistas como linguagens fundamentais, aplicadas nas diferentes disciplinas, para que o aluno possa dar continuidade aos estudos.

Considerando-se este conjunto de habilidades e ao mesmo tempo o âmbito e os temas de cada disciplina, foram constituídas matrizes de referência de acordo com o seguinte critério:

- No Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries), as habilidades de leitura e produção de texto foram privilegiadas nas disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e **História** e as habilidades de matemática nas disciplinas Geografia, Ciências e Matemática (CENPEC, 2017, s/p, grifos nossos).

Uma das críticas sobre os conteúdos dos cadernos de História do atual currículo do estado de São Paulo é referente ao privilégio da leitura e da escrita, pois, as atividades de História possuem mais características relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa do que conteúdos e metodologias para o ensino de História (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015).

Além disso, Boim (2010) escreve que os materiais didáticos elaborados e implementados em 2008 são uma afronta à autonomia dos professores dentro da sala de aula, já que esses teriam de cumprir apenas o que estava sendo pedido no Jornal do Aluno e na Revista do Professor. A indignação provocou protestos⁴⁴ naquele mesmo ano, entretanto, a SEE-SP negou a resistência dos docentes em relação aos materiais didáticos que estavam sendo inseridos na rede (BOIM, 2010).

⁴³ O projeto “São Paulo faz Escola - Edição Especial da Proposta Curricular – 134” está disponível em: <<http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view&id=266>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

⁴⁴ Em 04 de abril de 2008 houve um ato público em frente a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no qual os docentes queimaram os materiais didáticos em protesto ao novo modelo de ensino que estava sendo adotado naquele ano (BOIM, 2010).

O Jornal do Aluno e a Revista do Professor foram utilizados em um número restrito de escolas estaduais de São Paulo pelo período de 45 (quarenta e cinco) dias letivos, abarcando os dois primeiros meses de aula do ano de 2008 – fevereiro e março. Passado esse tempo, foi realizada uma avaliação dos usos dos materiais e houve, enfim, o lançamento da nova *Proposta Curricular do estado de São Paulo*. A partir disto, a cada bimestre, o docente passou a receber o material intitulado *Caderno do Professor*. O Caderno do Professor trazia (e ainda traz, uma vez que esse continua em uso nos dias atuais) os detalhes de cada disciplina, as metodologias, as competências e habilidades almeçadas e os objetivos previstos para cada aula. Ou seja, um manual de instruções a serem realizadas na sala de aula.

Com a adoção do Jornal do Aluno e da Revista do Professor e, posteriormente, do Caderno do Professor, a SEE-SP praticamente obrigou o docente “[...] a abandonar ou a ‘contornar’ objetivos, metas e atividades propostas em seu PPP e trabalhar com o material didático elaborado pela SEE” (CAÇÃO, 2010, p. 385). Dessa maneira, esses “[...] viram seu cotidiano ser totalmente alterado ao serem obrigados a atender às novas diretrizes e metas definidas pela SEE [...]” (*ibidem*), pois, os conhecimentos presentes nos novos materiais didáticos do estado de São Paulo foram cobrados nas avaliações externas que visavam e visam medir a qualidade da educação nas escolas.

Durante o ano de 2008, de acordo com Fini⁴⁵, a SEE-SP monitorou a aplicação da *Proposta* e colheu sugestões e críticas, em seu site, sobre os conteúdos e metodologias realizadas por professores e coordenadores das escolas. Após esse monitoramento e essa “pesquisa” realizada no site, foram elaborados os materiais do Caderno do Aluno, que começou a ser distribuído em 2009. Entretanto, aqui cabe fazer um parêntese para pensarmos na participação efetiva dos docentes e coordenadores na reelaboração da proposta de 2008, que culminou na oficialização do novo currículo do estado de São Paulo, entre 2009 e 2010. Fini (REDE DO SABER, 2016, grifo nosso) diz nesse mesmo vídeo que as sugestões de modificações e de ajustes enviadas pelos docentes e coordenadores:

[...] foram muito significativas para a edição de 2009, que agora já não tem mais o caráter de Proposta, ela já é o currículo oficial do estado de São Paulo **com a participação de todos os professores**. Nós tivemos esta metodologia de trabalho porque **seria impossível reunir os nossos 200 mil professores** para discutirmos a Proposta. Então, optamos por fazer uma proposta e os professores [...] reagiram a ela de maneira muito significativa e em 2009 nós tivemos [...] a edição final já com a contribuição dos professores e pudemos fazer o Caderno do Aluno a partir desse Currículo oficial.

⁴⁵ Vídeo de apresentação da proposta, disponível em: <http://media.rededosaber.sp.gov.br/spfe/97_141009.wmv> Acesso em 24 ago. 2016.

No trecho do vídeo acima transcrito, Fini explica a real participação dos docentes na reelaboração dos materiais. Diz que seria impossível reunir todos os professores da rede para discutirem o material, portanto, optou-se por apresentar uma proposta e ouvir as críticas e sugestões que viriam posteriormente. Porém, em pesquisa realizada em 2012, Giavara (2012) colheu depoimentos de docentes do estado de São Paulo que revelam que, na verdade, o processo foi verticalizado, não havendo a participação efetiva desses.

Nos anos seguintes, os materiais didáticos tiveram breves reformulações e a versão atual, denominada de “Nova Edição”, que estiveram em uso durante os anos de 2014 a 2017, também passou por reformulação estrutural, principalmente na quantidade de cadernos distribuídos por ano – antes de 2014 a distribuição era bimestral, resultando em quatro cadernos ao ano e a partir de 2014 tornou-se semestral, ou seja, cada aluno e professor recebe dois cadernos de cada disciplina ao ano.

3.2.1 A disciplina de História no Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Desde o início da implementação do novo currículo, a elaboração dos materiais de Ciências Humanas e suas Tecnologias tem à frente Pedro Paulo Funari, arqueólogo e professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A equipe que elabora os cadernos de História é formada por Paulo Miceli, historiador e professor da UNICAMP; Diego López Silva, professor de História com formação na UNICAMP, que se autodefine como “[...] empreendedor empenhado em melhorar a qualidade da educação brasileira e engajado em transformar as vidas das pessoas através da educação”⁴⁶; Glaydson José da Silva, professor de História da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Mônica Lungov Bugelli, professora de História e autora de livros didáticos; e Raquel dos Santos Funari, historiadora e professora da UNICAMP⁴⁷.

⁴⁶ Autodescrição do autor em seu currículo. Disponível em: < <https://br.linkedin.com/in/diego-l%C3%B3pez-silva-1b286445/pt>>. Acesso em 24 out. 2017.

⁴⁷ É curioso observar que não houve e não há a participação de docentes ligados a outras universidades de História do estado de São Paulo nesse conjunto de autores do currículo. A maioria dos professores/historiadores têm relações com a UNICAMP, seja pela formação universitária, pós-universitária ou pelo exercício da docência. Ou possuem relações de pesquisas e trabalhos entre si mesmos, por exemplo: Glaydson José da Silva teve a supervisão de Pedro Paulo Funari em seu Pós-Doutorado e Raquel dos Santos Funari é colaboradora em pós-doutoramento no Departamento de História da UNICAMP sob a supervisão de Paulo Miceli, também autor dos materiais didáticos. Por trabalharem em conjunto, ao que parece, supomos que as visões acerca da História e do ensino de História podem ser semelhantes. Consideramos que seria interessante se os materiais fossem elaborados por um conjunto de professores/historiadores provenientes de diversas universidades do Estado de São Paulo e, principalmente, preservando a participação democrática de diversos docentes atuantes na rede.

Atualmente, o material didático é produzido por meio desses docentes em conjunto com a equipe curricular composta por Cynthia Moreira Marcucci, que possui a Graduação, Mestrado e Doutorado realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e atualmente é professora de História na rede do estado de São Paulo e docente da Faculdade Santa Marcelina; Maria Margarete dos Santos, professora com formação realizada na Universidade de São Paulo (Graduação, Mestrado e, atualmente, Doutorado); e Walter Nicolas Otheguy Fernandez, professor de História graduado pela Universidade Nove de Julho.

Os princípios centrais explanados no currículo de História são:

A escola que também aprende, o que quer dizer que a aprendizagem deve partir não somente dos alunos, mas também dos professores e da escola. A instituição escolar, nessa concepção, não ocupa o papel de apenas ensinar, mas posiciona-se como aquela que *aprende a ensinar*, ou seja, “[...] parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior do que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente” (SÃO PAULO, 2010, p. 12).

O currículo como espaço de cultura, compreendendo que não deve haver dicotomia entre o entendimento de cultura como algo folclórico, pitoresco, divertimento e a assimilação do conhecimento em associação ao inalcançável. O currículo como espaço de cultura abarca, na educação, atividades que tenham relação com a vida dos alunos e que sejam vividas também extraclasse.

As competências como referência, articulando “[...] as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos” (SÃO PAULO, 2010, p. 13). Com tais competências, espera-se que os alunos compreendam, expliquem e façam uma leitura crítica do mundo – complexidades que são exigidas no mundo atual, segundo o currículo. Portanto, as competências são as formas de agir, de raciocinar, de interagir, de tomar decisões, de contextualizar etc.

Prioridade para a competência da leitura e da escrita, devendo, todos os professores, transformar o trabalho em oportunidades para a aprendizagem da Língua Portuguesa e de várias outras formas de concepção da linguagem, como a leitura de códigos e representações, visando a conquista da autonomia dos alunos para a compreensão de informações, acesso à comunicação, expressão de ideias e sentimentos, dialogização, que são elementos “[...] necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada” (SÃO PAULO, 2010, p. 18).

Articulação com o mundo do trabalho, pois para o ensino básico, a prioridade dessa articulação com o trabalho deve assumir dois sentidos: primeiro, o valorativo, dando respeito

à importância do trabalho na sociedade; segundo, uma acepção ampla, que ultrapassa os conteúdos abordados na sala de aula e atribui sentido aos conhecimentos provenientes das disciplinas.

Um dos pontos centrais desse documento merece atenção: ao se assumir a tarefa de elaborar um currículo por competências, os autores escrevem que “[...] optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade” (SÃO PAULO, 2010, p. 15). Almeida Neto (2015, p. 108) questiona essa afirmativa, ao se perguntar: “Quais seriam os [conteúdos] dispensáveis e os menos importantes? Quem determina a inserção de tais conteúdos no currículo? Quais são os critérios da escolha?”.

Os critérios de escolha, segundo Almeida Neto (2015), são elucidados no próprio currículo, porém consta apenas na versão atualizada do ano de 2012. Nesta, há uma breve explicação sobre as dificuldades do consenso nos fatos que compõem o ensino de História. Para se evitar embates historiográficos, a SEE-SP opta por superar a “[...] tendência de conceber o currículo escolar como se fosse um curso de graduação na área” (SÃO PAULO, 2012, p. 31). Portanto, pela impossibilidade de se abordar uma totalidade da História, escolhas foram feitas.

O caminho foi trabalhar com recortes *temático-conceituais* “[...] que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais” (SÃO PAULO, 2012, p. 33). Entretanto, a estrutura cronológica é mantida, demonstrando a valorização das temporalidades e de uma abordagem linear e evolutiva:

Pré-história, Egito, Grécia, Roma, Feudalismo, Renascimento, formação das monarquias nacionais, Reforma e Contrarreforma, expansão marítima, colonização espanhola e portuguesa, açúcar, mineração, crise do sistema colonial, Iluminismo, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Independência do Brasil, Primeiro Reinado, Regência, Segundo Reinado, socialismo, comunismo, liberalismo, economia cafeeira, abolicionismo, república brasileira, guerras mundiais, Revolução Russa, Nazismo, período Vargas, descolonização africana, ditadura militar brasileira, redemocratização (ALMEIDA NETO, 2015, p. 109).

Ou seja, a estrutura tão comum aos docentes de História, não foi desfeita. Tampouco houve transformações substanciais nesse novo currículo. As mudanças, de acordo com a SEE-SP, dizem respeito à abordagem e à ênfase dadas a tais temas, como a valorização de conceitos – trabalho, vida cotidiana, memória, cultura –, a integração da História com outras

disciplinas, a utilização de variadas fontes, o reordenamento das temáticas, etc. (SÃO PAULO, 2012).

Já que não houve transformações substanciais, os conteúdos que compõem o currículo e os materiais para a disciplina de História são semelhantes aos dos currículos já utilizados anteriormente na educação brasileira. Mantém-se, neste caso, uma abordagem europeizada da História do Brasil, tratando sobre os indígenas apenas no período Colonial – e, mesmo assim, somente na parte inicial desse período, não avançando para os séculos XVII e XVIII. Essa e outras representações sobre os indígenas trazidas no discurso do Currículo do estado de São Paulo são apresentadas a seguir.

3.2.2 Os discursos do Currículo São Paulo faz Escola para a disciplina de História (2014-2017): mudanças?

Analizamos todos os materiais didáticos denominados de “Caderno do Professor” de História do Ensino Fundamental do Programa São Paulo Faz Escola em busca de refletirmos a respeito das representações sobre os povos indígenas brasileiros elaboradas pela equipe e compartilhadas por esses materiais. Nas atividades, encontramos algumas Situações de Aprendizagem⁴⁸ (SA) que abordam o tema e/ou trazem menções aos povos indígenas relacionados à História do Brasil.

Antes, vamos compreender como cada exemplar do Caderno do Professor está diagramado e, conseqüentemente, como cada SA é apresentada. Para cada ano letivo, há dois volumes do Caderno do Professor e dois volumes do Caderno do Aluno, ambos fazem parte do conjunto de cadernos que compõem o “Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo”. Os aqui analisados são da nova edição, distribuída de 2014 a 2017 nas escolas, sob a gestão governamental de Geraldo Alckmin, tendo Herman Voorwald como Secretário da Educação.

Há uma carta de abertura logo no início do Caderno do Professor assinada pelo Secretário da Educação, na qual ele registra, em nome da SEE-SP, a honra em se ter elaborado essa nova edição de materiais didáticos em conjunto com a colaboração de docentes a partir de ações na sala de aula e das reuniões com os Professores Coordenadores de Normas Pedagógicas (PCNP). Nessa carta também há a reafirmação do dever de se buscar uma educação com qualidade, visando a melhoria das notas dos estudantes em avaliações externas

⁴⁸ Situações de Aprendizagem são planos de aulas com enfoques temáticos para serem tratados nos processos de ensino e aprendizagem.

como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a Prova Brasil, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), entre outras.

Os Cadernos trazem, de acordo com a carta, orientações didático-pedagógicas, tendo como base o Currículo do Estado de São Paulo. O Secretário afirma que o docente pode usar esse material como complemento de suas aulas, porém, logo abaixo, na finalização da carta, reitera que ele e a Secretaria de Educação contam “[...] com nosso Magistério para a efetiva, contínua e renovada implementação do currículo” (SÃO PAULO, 2014a, p. 3). Ou seja, mesmo que o professor tenha a possibilidade de escolha sobre os usos (ou não) desses materiais, há uma expectativa em cima dele por parte da SEE-SP para que ajude a implementar o currículo do estado de São Paulo.

Em seguida, há orientações sobre os conteúdos do volume, nas quais são abordadas, de maneira ligeira, os temas que serão desenvolvidos nas SA do Caderno, além da explanação das “competências e habilidades” que devem ser desenvolvidas nessas atividades, baseadas na matriz do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio):

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural⁴⁹.

Porém, não nos esqueçamos que, além dessas competências e habilidades acima listadas, o grande eixo norteador dos materiais didáticos do Currículo do estado de São Paulo é o foco na leitura e na escrita. Portanto, muitas das atividades das SA da disciplina de História possuem essas características, tais como: interpretação de texto, cópia de trechos dos textos apresentados no Caderno, glossários etc.

Cada Caderno do Professor/Caderno do Aluno é composto por um determinado número de SA e cada qual tem um tema, uma pequena introdução, que traz os objetivos da

⁴⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=841-matriz-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 abr. 2017.

atividade e um quadro que explana as práticas didático-pedagógicas de cada tema (imagem abaixo). Inicia-se a aplicação da SA a partir de uma “Sondagem e sensibilização”, que traz questionamentos, textos, imagens, gráficos etc. sobre o tema abordado; segue-se para a “Avaliação da situação de aprendizagem” com propostas de questões avaliativas; finda-se com “Propostas de Situações de Recuperação”, visando resgatar o tema estudado, e “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”, momento em que há a sugestão de livros e outros materiais que expandem os conhecimentos acerca do assunto abordado⁵⁰.

Conteúdos e temas: sociedades indígenas no território brasileiro; os primeiros habitantes do Brasil; os vestígios arqueológicos dos antigos habitantes do Brasil; os concheiros e o grupo tupi-guarani.

Competências e habilidades: investigação e reconhecimento da diversidade cultural indígena.

Sugestão de estratégias: aula expositiva, textos e roteiro de pesquisa e *sites* especializados.

Sugestão de recursos: livro didático e dicionário.

Sugestão de avaliação: pesquisa e dicionário ilustrado.

Fonte: Caderno do Professor, 7º ano, volume 2 (SÃO PAULO, 2014b, p. 23).

3.3 Análises das representações sobre História e Cultura Indígena nos materiais

De todos os Cadernos disponíveis para o Ensino Fundamental, apenas os indicados para o 6º e 7º anos têm atividades relacionadas à História e Cultura Indígena. Sendo que, dentre as situações de aprendizagens encontradas, apenas uma no caderno do 6º ano e cinco no do 7º ano abordam a temática indígena. Os Cadernos do 8º e 9º anos não possuem conteúdos e atividades com a participação e sequer sobre os indígenas, mesmo tratando de fatos sobre a História do Brasil. Por este motivo – e por buscarmos quais são as representações sobre os indígenas nas atividades – as análises são focadas nos cadernos dos dois primeiros anos do ensino fundamental II.

Caderno do Professor, 6º ano, volume 1

Situação de Aprendizagem 1 – Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da História

⁵⁰ As S.A. seguem esse padrão, porém, em nossa análise, não nos baseamos em seguir essas ordens estruturadas.

Nessa SA, que tem como objetivo “[...] propiciar aos alunos a compreensão de que, ao longo da história, diferentes povos colocaram-se questões sobre a natureza do tempo, cada um à sua maneira” (SÃO PAULO, 2014, p. 7), está escrito que a pretensão é abordar tais enigmas a partir de diferentes povos, contudo, a ênfase é dada para civilizações já bastante estudadas pela História Antiga: Egito Antigo, Grécia Antiga, Chineses e Judeus, por exemplos. Os indígenas aparecem apenas na “sugestão de avaliação”, mas não há nenhum aprofundamento a respeito da noção de passado, presente e futuro a partir das perspectivas dos povos nativos.

Após a realização da 1ª etapa da “Sondagem e sensibilização”, ou seja, depois de proporcionar reflexões para/com os alunos a respeito da noção do conceito de temporalidades, indica-se a construção de um varal sobre os sistemas sociais e culturais de notação de tempo. Esse varal, de acordo com a sugestão, deve ser baseado no conceito de tempo cronológico e de tempo histórico, “[...] valendo-se do exemplo de alguns marcadores de tempo como o relógio de Sol, o gnômon, a clepsidra e a ampulheta; e os calendários gregoriano, juliano, judaico, chinês, muçulmano e japonês” (SÃO PAULO, 2014, p. 9). Como se pode notar, os indígenas foram ignorados na construção do varal.

Em seguida, sugere-se que o docente organize, em conjunto com os alunos, um roteiro de pesquisa sobre sistemas sociais e culturais de contagem de tempo ao longo da História, “[...] como os diferentes tipos de calendários: cristão, judaico, muçulmano, chinês, **indígenas** etc.” (SÃO PAULO, 2014, p. 9, grifo nosso). Interessante observar que a palavra “indígenas” está no plural enquanto as outras estão no singular, o que nos faz pensar que os autores consideram a possibilidade da existência de mais de um calendário indígena, a depender da conotação de tempo concebida por cada povo nativo.

Entretanto, até então não havia sequer uma menção a respeito de contagem de tempo a partir das visões de povos indígenas, e tampouco há nas próximas etapas dessa SA – salvo somente por uma sugestão da seção “propostas de situações de recuperação do tema”. A proposta de número dois traz um poema intitulado “Calendário indígena”, de autoria de Tawala Trumai e sugere que o professor chame a atenção dos alunos para as frutas, cereais, aves, festas, cursos d’água mencionados, e, em seguida, monte um calendário.

Calendário indígena
 Janeiro, mês de milho.
 Fevereiro, mês de abóbora.
 Março, mês de batata.
 Abril, mês de curso [d’água].
 Maio, mês de banana.

Junho, mês de timbó.
 Julho, mês de periquito.
 Agosto, mês de tracajá.
 Setembro, mês de “Kuarup”.
 Outubro, mês de pequi.
 Novembro, mês da chuva.
 Dezembro, mês de melancia⁵¹.

No Caderno do Professor a atividade refere-se aos indígenas de forma genérica, estando escrito, antes dessa, para que o professor apresente o poema e logo em seguida peça para que os alunos destaquem “[...] os acontecimentos que permitem aos indígenas observar a marcação de tempo” (SÃO PAULO, 2014, p. 14), sem sequer mencionar quais povos indígenas estão sendo representados no poema, generalizando tanto as etnias como as formas que os povos compreendem a marcação de tempo. Além disso, inicia-se, no 6º ano, uma relação entre indígenas e a natureza que se seguirá nas atividades observadas nos anos seguintes, como serão demonstradas nas SA do 7º ano.

Por fim, há a seção intitulada “Gabarito”, configurada nas páginas finais do Caderno do Professor. A respeito da atividade acima mencionada, a seguinte sugestão de resposta é apresentada:

É provável que os alunos citem os seguintes elementos: frutas (abóbora, banana, melancia, pequi), cereal (milho), legume (batata), curso d’água, técnica de pesca (o timbó apresenta uma seiva tóxica para peixes, que é usada para pescar), animais (periquito e tracajá), festa religiosa (Kuarup) e época das chuvas. No entanto, é importante que você aprofunde as discussões, levando-os a perceber que esses elementos foram selecionados a partir da observação dos ritmos da natureza e seus impactos para a vida cotidiana **do grupo indígena**. Assim, eles se referem aos períodos de plantio/colheita, de caça/ pesca, de cheias e secas nos rios e, também, de uma festa religiosa importante para a cultura desse povo (SÃO PAULO, 2014, p. 71, grifo nosso).

Exige-se, assim, que o docente tenha um conhecimento prévio sobre o povo indígena, que, a partir desse momento, volta a ser um determinado grupo singular e não vários povos indígenas, no plural. No caso, é um grupo não mencionado que está localizado no Parque Indígena do Xingu. De acordo com o PIB Socioambiental⁵², atualmente há 16 (dezesesseis) etnias que habitam o Parque Indígena do Xingu: Aweti, Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Kĩsêdjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Wauja, Tapayuna, Trumai, Yudja, Yawalapiti. Segundo a fonte de onde foi retirado o poema, o livro foi escrito por Tawala Trumai, pertencente a etnia Trumai. Sendo assim, para abordar tal tema nessa SA,

⁵¹ Tawala Trumai. Geografia indígena: Parque indígena do Xingu. São Paulo/Brasília: ISA/MEC/PNUd, 1996. p. 53.

⁵² Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu>. Acesso em 30 abr. 2017.

espera-se que o docente tenha informações tanto sobre essa etnia, como sobre as outras que habitam a mencionada região do Brasil.

Nessa SA, portanto, os nativos são citados, porém, como não são devidamente especificados, pode haver uma abrangência e uma generalização ao se versar sobre os significados de tempo para os povos indígenas brasileiros. Abordam o calendário a partir de determinado grupo, que é mencionado nas entrelinhas, que, se houver falta de atenção e/ou o desconhecimento prévio por parte dos professores, pode causar uma falsa compreensão a respeito da notação de tempo para os povos indígenas – levando a concluir-se que todos os grupos indígenas brasileiros concebem o conceito de tempo relacionado aos alimentos, à natureza ou às festas e celebrações.

Não há outra abordagem sobre indígenas nos Cadernos dedicados ao 6º ano do Ensino Fundamental. Inclusive, na seção “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema” constam fontes bibliográficas que abordam a construção do tempo na História, entretanto, em nenhuma delas há a abordagem a respeito do conceito de tempo para os povos indígenas⁵³.

Caderno do Professor, 7º ano, volume 02

Situação de Aprendizagem 3 – Palavras de origem indígena

Os Cadernos do Currículo do estado de São Paulo, diferentemente dos materiais didáticos analisados por Grupioni (1996) no início dos anos 1990, não fazem com que os indígenas simplesmente “brotem” no continente americano na passagem do século XV para o XVI. Para se falar a respeito desses povos, a informação inicial vem da Pré-história, como destacamos abaixo:

Uma das hipóteses mais aceitas sobre a ocupação do território brasileiro é a que considera que ela tenha ocorrido há 10 mil anos, pois os vestígios datados dessa época são seguros. Isso significa que **as sociedades indígenas conviveram em nosso território por milhares de anos, antes da chegada dos portugueses**, e se desenvolveram de múltiplas formas e maneiras (SÃO PAULO, 2014b, p. 23, grifo nosso).

Seguindo o eixo central desse Currículo, ou seja, alcançar a finalidade da formação de estudantes que desenvolvam a competência de leitura e escrita, essa SA, que tem como

⁵³ Elucidamos aqui que não fizemos análises pormenorizadas dos conteúdos das obras selecionadas. Contudo, há um comentário feito pelos elaboradores do material didático sintetizando cada livro, e em nenhuma dessas ponderações há menção sobre calendários indígenas.

objetivo a demonstração dos diferentes grupos indígenas brasileiros e a sua importância para a diversidade cultural, apresenta tal conteúdo através da elaboração de um dicionário de palavras de origem indígena que fazem parte do vocabulário dos brasileiros. As competências e habilidades almejadas são investigação e reconhecimento da diversidade cultural indígena.

Entretanto, antes de dar foco às palavras de origem nativa, há um texto introdutório intitulado “Sociedades indígenas no território brasileiro” que versa sobre as descobertas arqueológicas a respeito das ocupações do território que viria a se tornar o Brasil. Neste texto, de autoria não especificada, são demonstradas as possibilidades de ocupações do território que veio a se tornar o Brasil a partir das pesquisas de Niède Guion, na área da Arqueologia, e de Walter Alves Neves, na área da Biologia. No parágrafo final, há uma menção sobre a situação atual dos povos indígenas brasileiros e é a respeito desse trecho que, em seguida, analisaremos algumas das representações sobre esses povos contidas nessa SA. Diz o escrito que:

Atualmente, os povos indígenas correspondem a apenas 0,3% da população, mas calcula-se que mais de 40% da população brasileira tenha antepassados indígenas. Segundo pesquisas genéticas, **os indígenas constituem o antepassado mais comum da população brasileira**. Mesmo que as tribos indígenas sejam, hoje, pouco numerosas – se comparadas com as que existiam antes do século XVI –, devem ser valorizadas e reconhecidas por seu valioso patrimônio etnocultural e por **preservarem uma relação com a natureza que inspira a todos** (SÃO PAULO, 2014b, p. 24, grifos nossos).

Apesar dessa edição do material didático datar de 2014, a informação de que a população brasileira é formada por apenas 0,3% de indígenas já se encontra desatualizada. De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2010), há atualmente no Brasil 900 mil⁵⁴ indígenas distribuídos em 305 etnias, as quais abarcam 274 línguas. Os 900 mil indígenas correspondem a 0,47% da população brasileira total, de acordo com o Censo, e esse número tende a aumentar Censo a Censo, ano a ano, por questões relacionadas ao auto reconhecimento identitário e aos processos de etnogêneses⁵⁵.

⁵⁴ No Censo 2010 não foram contabilizados os indígenas isolados por conta das limitações das políticas de contato, tendo como objetivo preservá-los dessa maneira.

⁵⁵ Segundo Bartolomé (2006, p. 39), os processos de etnogênese são protagonizados pelos grupos étnicos. O conceito é utilizado para descrever “[...] o desenvolvimento, ao longo da história, das coletividades humanas que nomeamos grupos étnicos, na medida em que se percebem e são percebidas como formações distintas de outros agrupamentos por possuírem um patrimônio lingüístico, social ou cultural que consideram ou é considerado exclusivo, ou seja, o conceito foi cunhado para dar conta do processo histórico de configuração de coletividades étnicas como resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões.”

Ao ser escrito que as “tribos⁵⁶”, hoje em dia, são pouco numerosas (se comparadas às do passado), tende-se a imaginar que esse número pode diminuir, pois, não há a menção de que está ocorrendo um aumento na auto declaração e no auto reconhecimento identitário de indígenas, tampouco a respeito dos ressurgimentos ou surgimento de novos grupos étnicos, resultados da etnogênese. Colabora com essa possibilidade de se imaginar que os indígenas são pouco numerosos e fazem parte do passado a frase que afirma que esses povos constituem o antepassado mais comum dos brasileiros e brasileiras. Dessa forma, essas informações deixam os povos indígenas no lugar em que por muito tempo os foi reservado na História do Brasil: não mais do que... no passado.

Em seguida, temos a famigerada associação entre “indígenas e natureza” que “inspira a todos”. Seria uma insciência negarmos que há relação entre indígena e natureza, entretanto, é necessário pontuar que esse vínculo não é único e tampouco possui o mesmo significado para todos os povos indígenas. De acordo com Giannini,

As sociedades indígenas, pela sua relação bastante íntima com a natureza, sofrem entretanto, na visão do senso comum, de um preconceito que distorce a compreensão da relação destas sociedades com o seu meio ambiente. Evidencia-se sobretudo o fato de estas sociedades preservarem o seu meio circundante, de viverem um eterno romance com o mundo animal e vegetal e de serem as guardiãs dos "segredos" da floresta (GIANNINI, 1994, p. 145).

O senso comum pode nos limitar a relacionar as ligações “indígenas e natureza” de maneira utilitarista, ou seja, a buscar na natureza o bem-estar, ou realizar ações consideradas politicamente corretas. Porém, não nos esqueçamos que o significado de “natureza” é construído culturalmente. Para termos um exemplo, o antropólogo Cavalcanti-Schiell (2015) nos elucida que a relação que os não indígenas têm com o que chamamos de “natureza” é distinta das representações vindas dos indígenas,

[...] a começar pelo fato de que, como nos ensina a antropologia amazonista hoje, eles não a reconhecem como “natureza” — como objeto exterior e à parte, feito para ser usado, apropriado e apenas eventualmente “preservado” como coisa patrimonializada —, mas como “gente”, como uma multiplicidade de sujeitos

⁵⁶ De acordo com Matheus Silva Pimentel, Diretor da Organização dos Estados Americanos durante o projeto “Discussão sobre três objetivos do milênio no contexto indígena”, autor do texto “Índios, indígenas ou povos indígenas? Uai, tem diferença?”, publicado no site da organização em 2014 (disponível em: <https://minionu15anosoea.wordpress.com/tag/tribo/>. Acesso em 30 abr. 2017), é inadequado se referir aos povos indígenas pela nomenclatura “tribo”, pois, segundo a antropologia, utiliza-se “tribo” para se referir às organizações sociais que estão associadas ao nomadismo. A organização social e uma “tribo” se dá através de um grupo de pessoas que tem uma chefia (que não possui poder permanente) que consegue mobilizar as pessoas através de objetivos específicos. Os indígenas brasileiros possuíam e possuem sistemas políticos mais complexos, tornando o uso do termo “tribo” inadequado, sendo preferível utilizar o termo “povos”.

imprescindíveis de uma relação sem a qual o mundo habitado não é compreensível nem poderia existir (CAVALCANTI-SCHIEL, 2015, p. 2).

Portanto, tentar “valorizar” uma relação preservada entre indígenas e “natureza”, a qual “inspira a todos”, é uma visão romantizada a respeito dos nativos brasileiros. As representações românticas do século XIX, que supervalorizaram esses povos através da pintura e da literatura brasileira, fazem parte do interdiscurso (da memória) apresentada nesse texto – ocasionando a explanação de tais percepções que ainda demonstram suas influências na construção das atuais representações sobre os indígenas até hoje em dia.

Sposito (2012, p. 49) escreve que os autores românticos do século XIX deformavam elementos da cultura indígena, “[...] imputando-lhe características que estavam mais relacionadas à forma como os descendentes dos colonizadores viam a si próprios, do que com a efetiva realidade dos ameríndios”. E, ao relacionarmos tal afirmação com a expressão escrita no texto dessa atividade do Caderno do Professor, podemos ver que essa memória (ou seja, o interdiscurso) está presente no intradiscurso (no contexto imediato) da elaboração discursiva. Os significados atribuídos à relação indígena e natureza são aqueles elaborados a partir do outro e não deles mesmos.

Ainda elucidada Cavalcanti-Schiel (2015) que a partir dos anos 80 do século XX essa visão romântica deixa de depositar nos indígenas a designação de “nobres selvagens” para que assumam a alcunha de “heróis ecológicos”. Portanto, a representação demonstrada, ao menos nesse trecho transcrito, além de trazer uma memória romântica, acaba por imputar outro significado: os indígenas devem ser vistos como “heróis ecológicos” que servem de inspiração para nós, não indígenas. Entretanto, novamente essa designação indica que há uma visão distorcida a respeito da relação que esses povos têm com a natureza, além de utilizar um conceito de natureza que não corresponde ao compreendido pelos povos originários – mas que faz parte dos entendimentos dos não indígenas.

Logo abaixo do texto introdutório dessa SA há, de fato, o início das atividades solicitando que os alunos leiam um pequeno texto de Raquel Funari intitulado “Sociedades indígenas”. Tal texto principia destacando o encontro ocorrido entre os portugueses e “uma quantidade muito grande” (sem mencionar números aproximados) de povos indígenas, que possuíam diversas línguas, usos, costumes e práticas. Segue-se dando destaque ao grupo mais numeroso, denominado de “Tupi-guarani”, “[...] um conjunto de povos que falavam línguas ou **dialetos** de origem comum” (SÃO PAULO, 2014b, p. 24). Antes de seguirmos, foquemos no termo **dialeto**. Qual a diferença entre língua e dialeto? Por que os Tupi-guarani falavam línguas *ou* dialetos de origem comum?

Embora haja ambiguidade de sentidos no uso das palavras “língua” e “dialeto”, Haugen (2001) demonstra que, na maioria das vezes, o uso de “dialeto” traz a estigma de subalternidade. Para Mané (2012), usar o termo “língua” pode estar associado ao prestígio social, econômico, geográfico e histórico, enquanto a utilização de “dialeto” pode conotar um preconceito sociolinguístico – isto, de acordo com os saberes teóricos da linguística moderna. Conforme essa ideia, a dicotomia entre “língua” e “dialeto”, para Mané (2012, p. 50), está unida ao *status* social, ou seja, “[...] está ligada à dicotomia ‘riqueza’ e ‘pobreza’”. A língua está para riqueza assim como o dialeto está para pobreza”. A língua seria a forma designada aos cultos, enquanto os dialetos seriam apropriações da língua, seriam os seus maus usos (tanto que a denominação *bad english* – “inglês ruim”, remete aos dialetos da língua inglesa).

Deixar explícito no texto que o conjunto de povos falavam dialetos demonstra que a visão da História Indígena contida nesse ponto do material didático pode trazer cargas de preconceito sociolinguístico, demonstrando também que a visão que predomina na abordagem do texto é a do outro, a vinda e também voltada para os olhos dos europeus. Entretanto, isso poderia ser resolvido com uma breve explicação a respeito dos significados de dialeto – o que não há na atividade.

Em seguida há mais algumas generalizações que podem causar confusão na aprendizagem a respeito dos povos nativos. Os indígenas, afirma o texto, “viviam da caça, da coleta e da agricultura e eram nômades” (SÃO PAULO, 2014b, p. 24) e, para além disso, os costumes deles, herdados pela sociedade brasileira, são “[...] o uso de rede para dormir, os banhos frequentes e as comidas feitas com milho e mandioca” (SÃO PAULO, 2014b, p. 25). Ao se fazer tais afirmações sobre “os povos indígenas” no geral, pressupõe-se que todos partilhavam dos mesmos costumes, pois, logo antes dessa frase, não se especifica falar-se somente dos Tupi-guarani. Pelo contrário, menciona-se a existência de “outros grupos”, porém, sem denominá-los, e, logo em seguida, há as afirmações mencionadas acima.

Ao se descrever as heranças vindas das sociedades indígenas, como dormir em redes, tomar banhos e preparar determinadas comidas, todas as apropriações e trocas culturais herdadas dos contatos entre portugueses, franceses, holandeses, negros com povos indígenas brasileiros (se selecionarmos somente estes para pensarmos na construção da sociedade brasileira pós-século XVI) são menosprezadas. Porém, como escreve Cavalcanti-Schiel (2015, p. 7), os povos indígenas nos legaram ainda outras heranças. Para se dar um exemplo, nos vêm desses povos

[...] também um modo de nos relacionarmos quotidianamente, que, muito diferente dos europeus, não parte do princípio do reconhecimento do lugar social e pertencimento de alguém sempre e necessariamente pelas suas marcas de origem — algo que tanto prezam nossas elites senhoriais, que se querem mais “europeias”. Se os brasileiros aprenderam a se abrir cordialmente aos outros, digeri-los e abrasileirá-los como parte de um nós possível (ainda que muitas vezes perverso e hierárquico — mas a hierarquia não é, com certeza, um legado indígena), isso seguramente não foi aprendido dos europeus.

A partir dessa informação advinda do antropólogo, nos questionamos a respeito da constituição da identidade por meio do ensino de História: se o Currículo São Paulo faz Escola enfatizasse essas outras heranças culturais constituidoras da nossa própria relação interpessoal, enquanto brasileiros e brasileiras, nos reconheceríamos como sujeitos mais próximos dos povos indígenas? Essa é uma hipótese, já que um dos objetivos do ensino da disciplina, elencado pelo Currículo Oficial, é dar ênfase

[...] à questão da identidade: no que se relaciona ao universo social mais amplo da nacionalidade, como no âmbito individual, apontando-se como básico o conhecimento das características fundamentais do Brasil (sociais, materiais e culturais) e o reconhecimento e a valorização da pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro, assim como o de outros povos e nações (SÃO PAULO, 2012, p. 30).

Após o texto, pede-se que os estudantes preencham uma tabela com as informações mais relevantes contidas nele. A tabela possui as seguintes categorias: grupo mais numeroso — no caso, os Tupi-guarani; características comuns desse grupo — neste ponto, é esclarecido que ao se falar que os indígenas viviam da caça, agricultura e eram nômades está relacionado a este grupo e não a todos os grupos indígenas do período; principal caminho e característica — no texto é escrito que o principal caminho traçado pelo grupo Tupi-guarani foi o Caminho de Peabiru; e as heranças deixadas pelos grupos, no plural, o que indica que, de fato, as heranças descritas nesse material didático são apenas as já mencionadas: dormir em redes, tomar banho e as comidas feitas com ingredientes como o milho e a mandioca.

Portanto, até este momento, essa situação de aprendizagem traz uma abordagem na qual a visão europeia predomina, além das generalizações a respeito dos povos indígenas — o que pode causar confusão na hora desse tema ser tratado em sala de aula. Essas confusões podem influenciar as interpretações, como se todos os povos fossem iguais, que pouco colaboraram com a construção da sociedade e da identidade brasileira (a não ser pelo costume de tomar banho, comida etc.), além de manter a visão ecologicamente romântica sobre tais povos — que não são mais dos que construções imaginárias do “outro” sobre os indígenas.

O dicionário só deve ser feito após essa “sensibilização inicial”, ou seja, posterior ao contato dos estudantes com informações sobre os povos indígenas brasileiros (apesar de que, repetimos, se dá ênfase somente ao grande grupo denominado de Tupi-guarani e os outros não são sequer nomeados). Pede-se que pergunte aos alunos quais são as *palavras indígenas* (novamente, generalizando que são indígenas e não apenas Tupi-guarani) conhecidas que fazem parte de seu dia a dia, como: nome de ruas, nomes de rios, frutas, animais e cidades. Há sugestões dadas no material didático:

Lugares	Goiás (da mesma raça; igual); Guarujá (viveiro de guarus – peixes); Bauru (cesta de frutas); Cambuci (pote, vaso de água); Itu (salto ou cascata) e seus derivados, como Itutinga, Itupeva, Ituporanga; os nomes com ita (pedra), como Itaquaquecetuba, Itanhaém, Itapetininga, Itapoá, Itaipu, Itararé; os nomes com pira (peixe), como Piracicaba, Piratininga, Pirapora, Piracaia.
Objetos	Peteca (bater com a mão aberta), guaiaca (cinto de couro, dotado de bolsas externas, usado pelo boiadeiro).
Alimentos	Macaxeira (mandioca), jerimum (abóbora), abacaxi, cará, caju, canjica, pipoca, mingau.
Rios	Pará (rio), Paraná, Paraguaçu.
Nomes próprios	Maíra, Iara, Cauã, Juruena, Juruna.
Animais	Gambá, paca, piranha, tamanduá, jaguatirica.
Curiosidades	Nhe-nhe-nhém (falar sem parar), estar jururu (estar triste), chorar as pitangas (choramingar).

Fonte: *Caderno do Professor, 7º ano, volume 2 (SÃO PAULO, 2014b, p. 25)*

Porém, não há alguma explicação acerca da utilização da toponímia indígena como parte da cultura brasileira. O que pode parecer, a princípio, uma valorização e respeito aos povos massacrados, é descrito por Sposito (2012) como mais uma das ações advindas do romantismo indianista do século XIX⁵⁷.

O objetivo do dicionário, segundo o material, é “[...] apresentar a importância dos **grupos indígenas** para a diversidade cultural que caracteriza nosso país” (SÃO PAULO, 2014b, p. 25, grifo nosso), entretanto, o grande grupo privilegiado nesse dicionário, repetimos, é o Tupi-guarani.

Melatti (2001) escreve que a denominação Tupi pode ser utilizada de três formas diferentes, abrangendo três níveis: o primeiro, de sentido mais estrito, caracteriza o nome dado a língua falada pelo grupo de indígenas brasileiros que primeiro tiveram contato com os

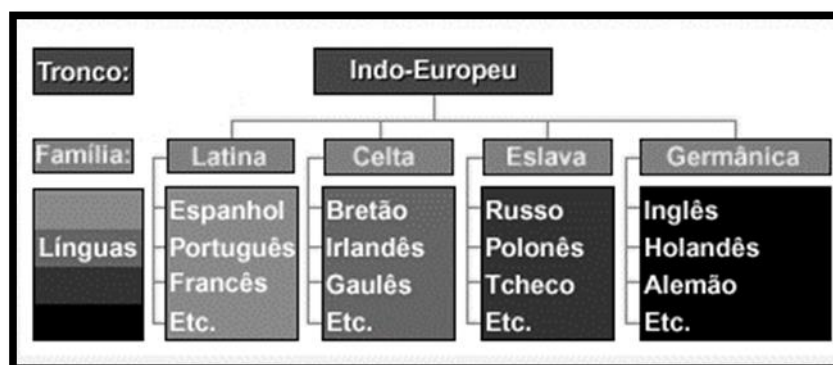
⁵⁷ De acordo com a autora, citando Alencastro (p. 58), “durante a Regência, cidades e vilas substituíram seus nomes portugueses por nomes indígenas. Niterói, até então denominada de Praia Grande, ganhou seu novo nome tupinambá quando tornou, em 1835, a capital da província do Rio de Janeiro. Provavelmente, foi também nessa época de exaltação indianista que o designativo *carioca* deixou de ter, para os habitantes do Rio, o significado pejorativo que ainda carregava no início do século XIX” (SPOSITO, 2012, p. 43-44 – nota de rodapé).

portugueses no século XVI. Esse nível é estrito, porém, faz parte do imaginário brasileiro de que todos os indígenas aqui encontrados eram falantes de Tupi, por se tratar da primeira língua a qual os portugueses tiveram comunicação, a primeira que os missionários aprenderam com os nativos, e a partir dela foram se “[...] afeiçoando e adotando uma atitude de desdém com as outras línguas, que não compreendiam, chamando aqueles que as falavam de povos de ‘língua travada’” (MELATTI, 2001, p. 57).

A segunda forma de se compreender “Tupi” é agregando o termo “Guarani” para denominar uma família linguística, a Tupi-guarani. Por fim, pode-se compreender Tupi como um tronco linguístico que inclui diversas famílias, além da Tupi-guarani.

Quando falamos em tronco linguístico, de acordo com os linguistas, “[...] têm-se em mente línguas cuja origem comum está situada há milhares de anos, as semelhanças entre elas sendo muito sutis” (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2017, sem paginação). O tronco é formado por diversas famílias que têm correspondências entre si, para tanto, também se usa a denominação “línguas irmãs”, o que demonstra que suas separações foram realizadas em menos tempo do que o surgimento da origem do tronco.

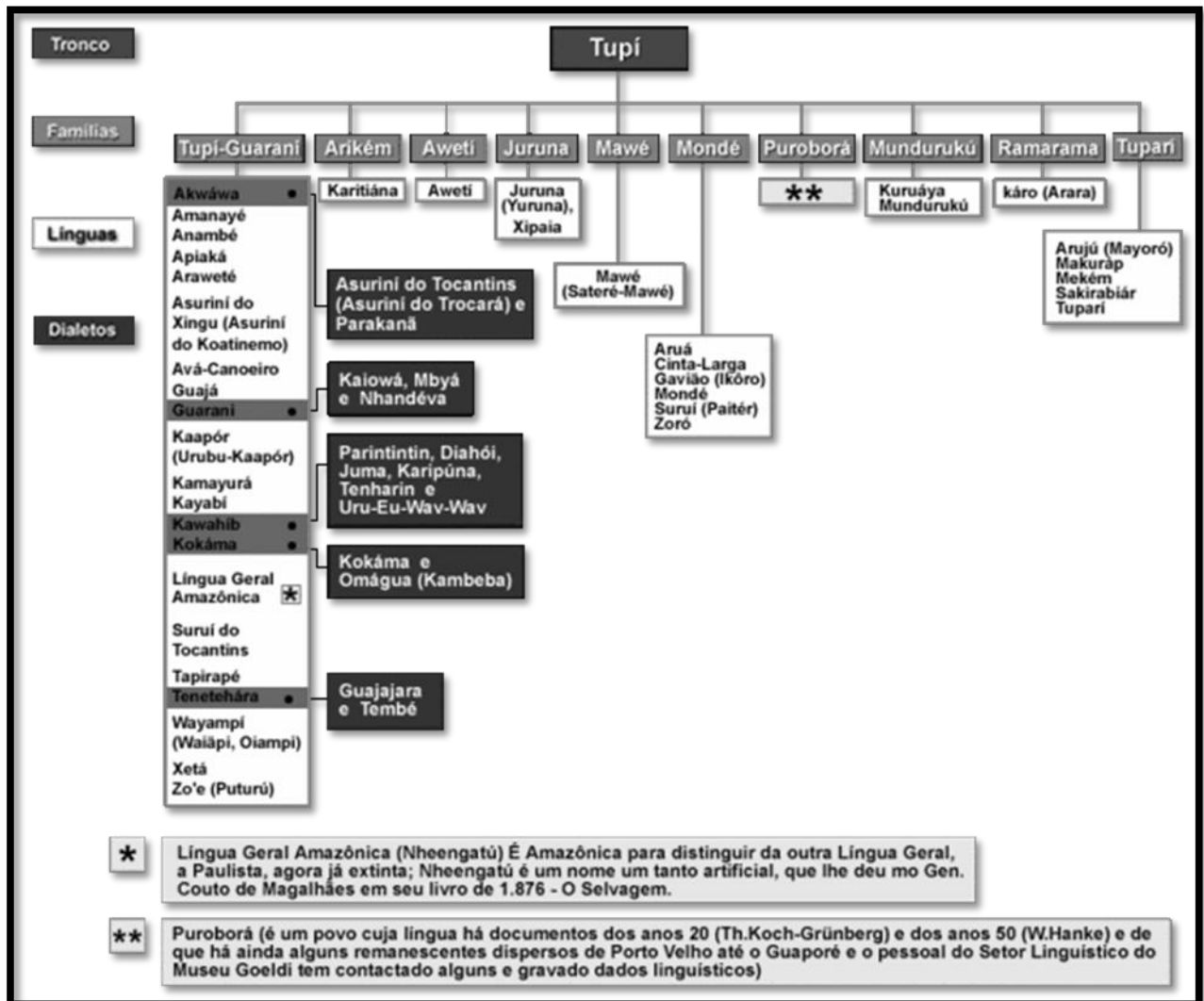
Tomemos como exemplo a língua portuguesa:



Fonte: Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt>>. Acesso em 19 jul. 2017

Temos o tronco linguístico indo-europeu e as famílias latina, celta, eslava e germânica. A língua portuguesa faz parte da família latina, que também é formada, de acordo com o quadro, das línguas espanhola e francesa. Assim, todas essas línguas fazem parte do mesmo tronco linguístico, entretanto, as pertencentes às famílias possuem mais semelhanças entre si, sendo as “línguas irmãs”, mas não deixam de ter ligações com as outras pertencentes às famílias do mesmo tronco.

De acordo com o site do programa “Povos Indígenas no Brasil”⁵⁸, com Rodrigues (1986) e com Melatti (2001), há dois troncos linguísticos indígenas⁵⁹, o Tupi e o Macro-Jê. Dentro destes, há 19 famílias linguísticas, e, para além dessas, há famílias que não pertencem a nenhum tronco e ainda há aqueles grupos indígenas que não falam mais as línguas originárias.

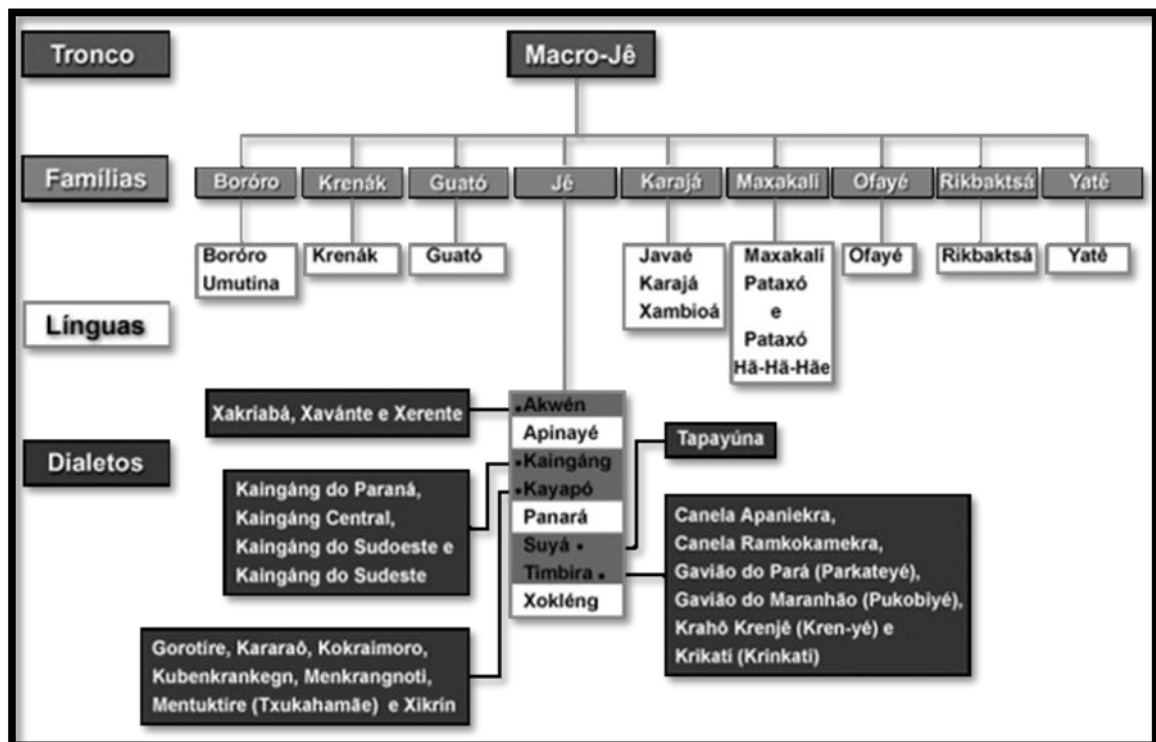


Fonte: Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt>>. Acesso em 19 jul. 2017

⁵⁸ O programa “Povos Indígenas no Brasil” tem o objetivo de reunir informações sobre os indígenas brasileiros, como verbetes com informações e análises sobre tais povos, além de textos, tabelas, gráficos, mapas, listas, imagens e notícias atualizadas sobre as situações dos povos indígenas do Brasil. Esse programa é considerado herança mais sólida que o Instituto Socioambiental (ISA) recebeu do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), o qual reuniu uma rede de pesquisadores, indigenistas, médicos, jornalistas, fotógrafos, colaboradores, voluntários e os próprios indígenas desde os anos 1970, auge da Ditadura Civil-militar brasileira, dispostos a colaborar com informações sobre os povos indígenas brasileiros, bem como coloca-los no mapa do Brasil, além de apoiar seus projetos. Atualmente, o programa “Povos Indígenas do Brasil” tem um site: <https://pib.socioambiental.org> e recebe o apoio da Embaixada da Noruega e da Catholic Agency For Overseas Development (CAFOD).

⁵⁹ Os troncos linguísticos aqui apresentados nas tabelas referem-se a autoria de Ayrton Dall’Igna Rodrigues no livro Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas (São Paulo, Edições Loyola, 1986, 134 p.)

Além do tronco Tupi, há o tronco Macro-Jê



Fonte: Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt>>. Acesso em 19 jul. 2017

As famílias que não se encaixam em nenhum dos dois troncos linguísticos mencionados acima, são: Aikaná, Arawá, Arúak, Guaikuru, Iranxe, Jabuti, Kanoê, Karib, Katukina, Koazá, Máku, Makú, Nanambikwára, Pano, Trumai, Tikúna, Tukano, Txapakúra e Yanomami. Esses troncos e todas essas famílias linguísticas revelam origens comuns e processos de diversificação ocorridos com a passagem do tempo, porém, são poucas as línguas indígenas brasileiras que foram estudadas com profundidade, portanto, seguem sendo revisonadas permanentemente.

Conforme escrito acima, há também grupos que não mais utilizam as suas línguas, seja porque adotaram o português ou o abandonaram, ou mesmo porque houve uma troca de línguas, como, por exemplo, “[...] os tarianas do Amazonas, que deixaram sua língua da família aruaque para usarem a língua dos tucanos” (MELATTI, 2001, p. 70) ou até mesmo aqueles que não adotam nem uma outra língua indígena e nem mesmo o português, “[...] como os galibis-maruornos, que falam um patoá do francês” (*ibidem*).

Portanto, reconhecemos sim que as influências Tupi, tanto da língua como dos costumes, são as mais presentes na sociedade brasileira atual, porém, em uma sociedade na qual os indígenas falam atualmente 274 (duzentos e setenta e quatro) línguas diferentes

(IBGE, 2010) – inclusive, línguas de sinais – divididas em diversas famílias e dois grandes troncos linguísticos, omitir tal informação em uma aula de História denota uma tentativa de silenciamento de tantas outras vozes e tantas outras formas de se comunicar, fazendo com que surjam interpretações errôneas de que todos os grupos indígenas brasileiros falam/falavam e se comunicam/comunicavam apenas por Tupi-guarani. Tanto que, logo após a finalização do dicionário, sugere-se que os estudantes pesquisem informações sobre os Tupi-guarani e escrevam um texto informativo sobre esse grupo, novamente dando ênfase a esse e silenciando/ignorando os outros povos.

Por fim, há uma “proposta de situação de recuperação” nesta mesma atividade, que retira os nativos do passado e os trazem para os dias atuais. Nessa, pede-se que os alunos levem para as aulas uma seleção de matérias jornalísticas sobre a situação atual dos indígenas brasileiros. Em uma intersecção entre o ensino de Português e o ensino de História, o material didático traz à tona algumas questões atuais demonstrando que os indígenas são parte integrante da sociedade brasileira ao solicitar, no roteiro indicado para essa atividade, que os docentes relacionem as informações sobre os indígenas no início da colonização portuguesa com as informações que os alunos encontraram nas matérias jornalísticas atuais.

Há, no final da atividade, a indicação de livros e de um site para ampliar os conhecimentos abordados nessa SA. O primeiro livro é do próprio responsável pela construção do currículo de História do estado de São Paulo, o arqueólogo e historiador Pedro Paulo Funari⁶⁰, que, segundo o material “apresenta texto muito rico e mostra belas imagens sobre a vida dos povos indígenas antes da chegada dos portugueses em nosso território” (SÃO PAULO, 2014b, p. 28). A segunda obra indicada também é de um historiador com pós-graduação em arqueologia, Norberto Luiz Guarinello⁶¹, o qual “revela a surpreendente diversidade cultural dos povos que ocupavam o território brasileiro, muitos séculos antes da conquista portuguesa” (SÃO PAULO, 2014b, p. 28). Além disso, indica-se que o docente acesse o site do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, que “expõe aspectos das origens e da expansão das sociedades indígenas pré-coloniais do Brasil” (SÃO PAULO, 2014b, p. 28).

As três fontes indicadas apresentam um ponto em comum: todas trazem informações sobre o passado dos povos indígenas, de acordo com a descrição apresentada pelo material didático. Ou seja, a relação entre os fatos do passado para o aluno compreender o presente

⁶⁰ O livro indicado é: Os antigos habitantes do Brasil. São Paulo: Editora da Unesp, 2002. (Nossa História).

⁶¹ Livro intitulado Os primeiros habitantes do Brasil. 15. ed. São Paulo: Atual, 2005. (A Vida no Tempo).

terá de ser feita no momento da aula, a partir das atividades propostas pelo professor. Apenas assim será possível cumprir um dos objetivos do próprio Currículo, o qual almeja que:

A disciplina de História, então, deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade (SÃO PAULO, 2012, p. 36).

Assim, consideramos essa SA bastante confusa. A princípio, porque ora refere-se aos Tupi-guarani e ora aos “povos indígenas” sem especificá-los. Os Tupi-guarani eram povos indígenas, mas não representavam a todos. O equívoco é causado ao não se explicitar quem eram esses outros povos além dos Tupi e dos Guarani.

Ao se mencionar costumes herdados dos indígenas, subentende-se que todos os nativos partilhavam das mesmas formas culturais e sociais, além de terem as mesmas visões de mundo. Insere-se todos os povos indígenas em uma gama de costumes generalizados (e, diga-se de passagem, simplificados em apenas três ou quatro elementos relacionados às particularidades cotidianas – como banho, comida e as palavras herdadas) sem se preocupar com as especificidades de cada região e de cada povo.

As relações de fatos passados visando compreender o presente são pouco exploradas. Quando a atividade apresenta informações atuais, essas são desatualizadas (visto que essa versão do material, publicada em 2014, não insere dados básicos do Censo do IBGE realizado em 2010). A exceção se dá na atividade proposta para a “recuperação”, entretanto, após essa há a indicação das fontes para a ampliação das perspectivas a respeito do tema que versa apenas sobre o passado.

Caderno do Professor, 7º ano, volume 02

Situação de Aprendizagem 4 – O encontro entre culturas no Brasil

O objetivo dessa SA é apresentar aos estudantes uma abordagem crítica sobre o encontro entre as culturas indígenas e portuguesa no Brasil, além de compreender o chamado choque cultural. Fragmentos da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, escrita em 1500, são utilizados como fonte histórica e estratégia de aprendizagem. Diferente da SA anterior, que prezava pela investigação e reconhecimento da diversidade cultural (apesar de dar destaque somente aos Tupi-guarani), as competências e habilidades dessa atividade visam explicitamente, além da valorização das diferenças etnoculturais, o desenvolvimento da

leitura e da interpretação de textos. No decorrer da SA, vemos que há realmente uma intersecção entre as disciplinas de Português e História ao se trabalhar com glossário; quando se solicita que os alunos respondam indagações relacionadas somente “ao texto lido”; quando se pede a cópia de trechos do que está escrito (no caso, da carta de Caminha) ou de descrições contidas na própria fonte histórica elencada. Isto é, as compreensões são feitas de maneira estrita à interpretação do que está apresentado na apostila, sem exigir que os alunos façam relações com a conjuntura histórica do período ou com outras perspectivas sobre o assunto abordado nessa atividade.

Porém, antes, vamos aos fatos relacionados aos indígenas. O texto inicial, intitulado de “O encontro de portugueses com os povos indígenas” destaca os estranhamentos ocorridos entre ambas as partes, no entanto, não deixa de demonstrar a utilização da “superioridade técnica” dos europeus para dominar os indígenas nessas relações interculturais, dando ênfase ao uso das armas de fogo.

Os nativos são descritos, nesse texto, como aqueles que passaram todos os anos do século XVI até os dias atuais fugindo, conforme está grafado nesse trecho: “[...] ante a superioridade bélica lusitana, os indígenas preferiam refugiar-se no interior, em um processo que, iniciado no século XVI, se entende, até os dias de hoje: os indígenas sempre em busca de lugares a salvo do colonizador” (SÃO PAULO, 2014b, p. 28). Entretanto, limitar as condições dos povos nativos apenas a essa fuga é descartar as diversas formas de relações que houve entre esses e os estrangeiros nos séculos que seguiram o início da colonização.

Logo no principiar do texto, a frase “após os primeiros contatos, os portugueses foram incorporando elementos da cultura indígena, da mesma forma que os indígenas foram adotando padrões europeus” (SÃO PAULO, 2014b, p. 29) revela também uma questão de hierarquia cultural e social contida nas representações sobre esse encontro de acordo com o Caderno do Professor. Ora, enquanto os portugueses foram “incorporando elementos” da cultura indígena, os indígenas foram “adotando padrões” europeus. Mesmo seguindo para uma frase que pode ser entendida como uma tentativa de tornar essa hierarquia social e cultural menos distante, – “o contato entre culturas promove esse intercâmbio e a adoção de novos costumes por ambas as partes [...]” (SÃO PAULO, 2014b, p. 29) – na qual pode trazer uma conotação relacionada às múltiplas trocas, incorporações e adoções que ocorrem nos encontros entre duas ou mais culturas, o escrito não consegue retirar o caráter hierárquico embutido na citação anterior, pois, algumas linhas abaixo, os indígenas são chamados de “aculturados” – ou seja, foi-lhes imposta uma cultura dita superior e dominante.

Um padrão, de acordo com o dicionário Michaelis, é aquilo que serve como regra, é um modelo estabelecido. Enquanto que “elemento” é uma das partes integrantes de algo. Ou seja, podemos considerar que um padrão é formado por elementos, o que, no caso, evidencia uma relação de dominação cultural: portugueses incorporam elementos enquanto indígenas adotam padrões.

Conforme mencionado, o conceito de aculturação é citado neste mesmo texto. Segundo os autores, os Jesuítas criaram as “missões”, locais onde catequizavam e ensinavam a cultura europeia aos povos nativos, além de resguardarem os indígenas de seus caçadores (bandeirantes e autoridades portuguesas e espanholas). É escrito que nestes locais os indígenas eram “aculturados”, ou seja, uma nova cultura que sobrepunha a deles estava sendo imposta, como podemos ver no excerto: “as missões foram um dos alvos preferidos dos bandeirantes na busca do aprisionamento dos indígenas, já que eles se encontravam agrupados e **aculturados**” (SÃO PAULO, 2014b, p. 30, grifo nosso). Em nenhum momento abordam o conceito de transculturação⁶², atualmente aceito na área da antropologia para se tratar sobre encontros entre culturas.

O antropólogo Ortiz (1991), faz um estudo a respeito da identidade cubana no ensaio “Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar”, apresentando o conceito de transculturação para fazer uma oposição ao conceito de aculturação, termo vindo da antropologia inglesa. Segundo o antropólogo,

[...] el vocablo *transculturación* expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz angloamericana *acculturation*, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial *desculturación*, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de *neoculturación*⁶³ (ORTIZ, 1991, p. 90).

Por conta do contexto latino-americano de mistura de culturas, o conceito de transculturação está em utilização por ser mais amplo e não agregar apenas o apagamento de uma cultura inferior por adoção de uma cultura superior. Funari e Piñón (2011) discutem no

⁶³ Em tradução de Lívia Reis: “[...] o vocábulo transculturação expressa melhor as diferentes fases do processo de transição de uma cultura para outra, porque este processo não consiste somente em adquirir uma cultura diferente, o que, a rigor, significa o vocábulo anglo-saxão *acculturation*, porém o processo implica também, necessariamente, na perda, no desenraizamento de uma cultura anterior, o que se poderia chamar de uma *desculturación* parcial, e, além do mais, significa a criação conseqüente de novos fenômenos culturais, que se poderiam denominar *neo-culturaçã*o”. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cdrom/ortiz/ortiz.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2017.

livro “A temática indígena na escola: subsídios para professores” justamente essas novas formas de abordagens culturais no ensino de História. Os autores escrevem que

[...] o conceito mais amplo de transculturação tem sido mais utilizado, pois não distingue sociedades homogêneas e heterogêneas, já que todas são consideradas mistas, variadas, dinâmicas e mutantes. Falar em transculturação consiste e considerar que os grupos humanos, e mesmo os indivíduos, estão em constante interação e mutação, resultantes desse contato. (“Trans” é uma partícula muito sugestiva, pois significa “aquilo que vai e vem”, o ir e vir que altera as partes envolvidas.) (FUNARI; PIÑÓN, 2011, p. 27).

Porém, essa definição sequer aparece nessa SA, ou em qualquer outro momento abordado pelo material didático do Currículo do estado de São Paulo. E o curioso, em relação a não utilização do termo transculturação, é notar que a citação acima foi retirada de um livro de Pedro Paulo Funari – especialista responsável pela equipe de docentes que elaboram e escrevem o Currículo para a disciplina de História. Para além disso, a publicação data de 2011, ou seja, três anos antes da versão do Caderno do Professor que estamos analisando e, mesmo assim, o conceito não se faz presente no conteúdo do material didático.

Ainda versando sobre o termo transculturação, Funari e Piñón (2011, p. 27) asseguram que:

Isso tudo é fundamental quando pensamos especificamente nas sociedades indígenas, lembrando que se trata de culturas complexas, variadas, em constante interação e mudança, repletas de conflitos, com visões e práticas de vida ricas, e por vezes inspiradoras, sempre interessantes e significativas.

Ou seja, esse discurso não está presente nas atividades de História Indígena do material analisado. Os autores continuam mantendo um interdiscurso calcificado de que, nas relações culturais entre indígenas e portugueses, os primeiros foram mais afetados do que os segundos. Não consideram a relevância de se refletir e explanar, no material, a respeito da complexidade das sociedades nativas e das próprias profundidades que envolvem as trocas culturais.

Seguindo a análise, verificamos que o foco do texto acaba sendo dado à História Indígena do Sudeste brasileiro, o que pode ser justificado ao se pensar que a região de Piratininga (atual São Paulo) foi a primeira a ser colonizada no interior do Brasil, entretanto, também pode se alegar que essa ênfase ocorre por conta de o material didático ser específico para as escolas do estado de São Paulo. Notamos tal foco ao se dar destaque aos bandeirantes e às relações entre estes e os indígenas através da escravização.

Nesse texto, “O encontro de portugueses com os povos indígenas”, diversos elementos da História Indígena e das relações entre esses e os estrangeiros são silenciadas, como a política dos aldeamentos, além de leis e formas de escravização. Generaliza-se, dizendo que os bandeirantes estavam à procura de indígenas e, se capturados, os escravizavam, porém, omite-se um intenso processo de criação, interpretação, aplicação e revogação de políticas e leis indigenistas que determinavam as condições de escravidão dos nativos que deveria ser cumprida no território que viria a se tornar o Brasil⁶⁴.

Em seguida, o foco é dado à leitura e interpretação da fonte histórica contida na atividade: a carta de Pero Vaz de Caminha. A sugestão dada pela apostila é para se trabalhar o conceito de “encontro cultural” a partir de trechos da carta, pelos quais “[...] o citado estranhamento [entre os dois grupos] se explicita sob os mais diversos aspectos” (SÃO PAULO, 2014b, p. 30). O fragmento da carta de Caminha selecionado para essa atividade traz as representações e visões de mundo coerentes com a época e com o momento sociocultural em que foi escrita. Portanto, ao se abordar o encontro cultural entre portugueses e indígenas a partir deste fragmento, é tarefa básica e primordial a ocorrência de uma contextualização social e histórica para que não haja a manutenção de preconceitos sobre os nativos e anacronismo – já que está se utilizando uma carta escrita há mais de 500 anos.

No entanto, não há sequer sugestão para que o docente revele as circunstâncias do documento a partir do olhar historiográfico. Todavia, pede-se uma atenção às possíveis dificuldades que os estudantes enfrentarão ao se depararem com a antiga língua portuguesa, sugerindo que esses procurem palavras no glossário e no dicionário. Também se propõe que tenha uma leitura atenta com os estudantes, discutindo trechos da carta e identificando passo a passo o que Caminha quis explicitar. O que nos faz concluir que é uma atividade mais voltada à aprendizagem de leitura e escrita do que à compreensão histórica.

Para se ler e decifrar a carta de Caminha, há cinco questões e quatro delas são de interpretação de texto, como se pode perceber pelas expressões destacadas a seguir: “1. **Segundo o texto lido**, que aspectos da aparência dos indígenas são destacados por Caminha na carta?”; “2. **Copie do texto** o trecho que identifica a forma de viver dos indígenas.”; “3. Como a natureza é **descrita por Caminha**?”; “4. Qual é a importância de comunicar ao rei de Portugal a provável ausência de ouro e prata? Que relação isso tem com a Expansão

⁶⁴ Celestino de Almeida (2013) aborda as políticas dos aldeamentos e leis indigenistas no livro *Os índios na História do Brasil*. Perrone-Moisés (1992) e Carneiro da Cunha (1992) também abordam tais temas na seção “Política e legislação indigenista”, presente no livro *História dos Índios no Brasil*. Em seus respectivos capítulos, as autoras escrevem sobre a instabilidade das leis no período colonial e imperial do Brasil, o que demonstra que a relação escravização e indígena não era simples de ser explicada, tanto pela criação e revogação de leis planejadas pelos portugueses, assim como pela política e leis conquistadas pelos próprios povos nativos.

Ultramarina?"; 5. É possível afirmar que Caminha foi capaz de compreender as diferenças entre a sua cultura e a dos indígenas? **Utilize como exemplo da sua resposta um trecho do texto**" (SÃO PAULO, 2014b, p. 32-33, grifos nossos).

Portanto, mesmo sendo ressaltado, nesta atividade, que está se fazendo uso de uma "fonte histórica" na sala de aula, inclusive, explicitando em um dado momento que promover a leitura e a interpretação da carta valoriza "[...] o entendimento do documento como fonte e estimula-se o hábito da justificativa fundamentada, tão importante no ensino da História" (SÃO PAULO, 2014b, p. 33), a fonte histórica não passa de um dispositivo de interpretação de texto utilizado para a aprendizagem da leitura e escrita.

Ao se usufruir da carta de Caminha enviada ao rei de Portugal em uma aula de História sem o mínimo de contextualização histórica pode levar a diversos problemas. O primeiro, mais óbvio, é a não contestação da perspectiva expressada no documento. Ao apresentar-se como uma fonte histórica que aborda as representações dos portugueses, silencia-se as apreensões dos indígenas a respeito do encontro cultural. Sabemos que as fontes escritas advindas dos indígenas são escassas, o que necessitaria de explanações acerca disso no momento da aula. Além do mais, há outras fontes, mesmo que não sejam indígenas, como, por exemplo, os relatos de cronistas viajantes, para se falar de encontros e trocas culturais entre nativos e estrangeiros. Porém, estas também não são utilizadas – ou sequer referidas – durante a atividade.

Outro impasse é omitir as relações entre Igreja e Coroa Portuguesa ocorridas no período das Grandes Navegações – sendo que essas também estão expressas na carta e são "esquecidas" na SA. As expedições lançadas ao mar nos séculos XV e XVI eram vinculadas à Ordem de Cristo e as próprias missões colonizadoras confundiam-se com missões religiosas através da catequização dos gentios que habitavam as terras conquistadas. Em conjunto com a religiosidade, há a justificativa do poder e da dominação assegurados por decretos divinos. Caminha apresenta, na carta, um imaginário repleto de mitos religiosos, como as visões da "Terra de Vera Cruz" como se fosse um paraíso (no sentido cristão do conceito).

A presença do catolicismo interferiria de modo decisivo não somente na apropriação das novas terras pela Ordem de Cristo. Igreja e Ordem impuseram aos nativos uma prática absolutamente desconhecida e distante de sua realidade. Quiseram extirpar deles qualquer manifestação que lembrasse idolatria, cultos exóticos, práticas bárbaras ou representações de feitiçaria. Assim, desde as origens, o Brasil paradisíaco de Caminha, estruturava-se no concreto: evangelização a ferro e fogo, organização da propriedade, definição do poder. A maneira dos homens da terra expressar sua cultura, suas crenças, seus imaginários, suas comemorações e suas festas passarão pelo controle monopolístico dos especialistas em religião, cuja entrada o reino português controlará por força e poder do padroado. Com base nas

instituições jurídicas e por força de uma missão histórica, Portugal assumiria sua atribuição estabelecida nas bulas papais e cumpriria sua tarefa de evangelizar e converter a todos à fé católica (MARCHI, 2001, paginação irregular).

Assim, as representações sobre o outro (os indígenas) expressas na carta, que são tomadas como as visões de Caminha sobre o encontro cultural, demonstram um discurso pautado nas construções imaginárias religiosas e trazem visões elaboradas por meio dessa lógica (se referir aos órgãos sexuais dos povos originários por “vergonhas”, por exemplo). Se não há historicização por parte do material didático e/ou do docente em situação de aula, reproduz-se uma memória discursiva advinda do século XVI, que pode ser relacionada aos indígenas nos dias atuais: uma memória discursiva religiosa impregnada de moralidade cristã que desconsidera as diversidades culturais e religiosas dos povos originários.

Portanto, não tendo explícito em nenhum momento a necessidade da contextualização nessa SA, mantém-se uma única visão a respeito do encontro cultural – a dos portugueses –, elaborada numa conjuntura histórica e social do século XVI. Quer dizer, os indígenas são mantidos como personagens secundários nesse grande encontro cultural. Personagens secundários e sem voz, já que não há outra abordagem para que se faça uma das tarefas primordiais do ensino de História: a comparação. Portanto, o desserviço ocasionado por essa atividade didática é duplo: não colabora para reflexões historiográficas e sociais acerca dos encontros culturais e, ao mesmo tempo, não consegue realizar uma abordagem historiográfica da fonte elencada.

Seguindo, ainda nessa SA, é indicado que os estudantes procurem, mediante pesquisa individual, as definições das palavras “índio” e “indígena” – para as quais são apresentados dois significados no Caderno. Segundo o material didático, “indígena” é “relativo à população autóctone de um país ou que nele se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador” (SÃO PAULO, 2014b, p. 33) e “índio” é “aquele que ou quem é originário de um grupo indígena e é por este reconhecido como membro. O mesmo que indiano; originário da Índia” (SÃO PAULO, 2014b, p. 34).

Os significados escritos no Caderno são definições do Dicionário Houaiss⁶⁵ e trazem apenas uma única versão sobre as acepções de tais palavras. Entretanto, há outras interpretações, principalmente sobre a palavra “índio”, que cabem/devem ser discutidas em uma aula de História com o intuito de evitar equívocos sobre História Indígena. “Índio”, apesar de ser utilizado para designar o indivíduo do grupo indígena desde os primórdios da colonização, é considerado um estereótipo romantizado e/ou preconceituoso. Por outro lado,

⁶⁵ Dicionário Houaiss da língua portuguesa (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Objetiva, 2007

“índio” pode ser visto como aquele pertencente a um grupo indígena que tem consciência das suas lutas de resistência durante a História brasileira.

Para Daniel Munduruku (COTIDIANO, 2015), pertencente ao povo Munduruku, um dos mais conhecidos escritores indígenas do Brasil, explicou em entrevista para o programa Cotidiano, da Rádio Nacional de Brasília, que a palavra “índio” é um apelido e, segundo o mesmo, os apelidos são cheios de preconceitos e generalizações. Munduruku acredita que a palavra traz uma forte conotação ideológica, que faz com que as pessoas relacionem o termo “índio” a aspectos da cultura indígena que não se passam de representações criadas e difundidas pelo outro. Nas palavras do indígena, “[...] a maioria das pessoas, quando pensa no índio, logo acha que o índio é preguiçoso, ou que o índio é selvagem, ou que o índio é canibal, ou que o índio é atrasado. Enfim, são várias ideias que acabam perpassando pela cabeça das pessoas” e todas partem de perspectivas criadas pelos não indígenas.

Por outro lado, ainda de acordo com Munduruku, os aspectos positivos relacionados a palavra “índio” são românticos, impregnados de estereótipos, tais como: o bom selvagem, o índio pacífico, bonito, inocente, que vive na floresta. São imagens que não correspondem às realidades, nem a primeira interpretação apresentada pelo autor, tampouco a segunda. Esse apelido traz uma carga de generalizações que destrói a construção da identidade indígena, segundo o mesmo.

Mas, qual seria a forma mais próxima da correta de se referir às pessoas indígenas? Nas palavras de Munduruku:

Eu tenho procurado nas minhas obras a alertar as pessoas para o uso correto. É importante dar nomes às pessoas. A gente é o nosso nome. A nossa identidade é revelada pelo lugar em que a gente pertence. Então, quando as pessoas me chamam de índio, eu digo “não, eu não sou índio. Eu sou um indígena, ou seja, um nativo, do povo Munduruku. Eu sou um Munduruku, portanto. Ser Munduruku é a minha identidade. Eu não aceito simplesmente que as pessoas me chamem de índio, retratando, com isso, esse preconceito e esses estereótipos todos (COTIDIANO, 2015).

Mais uma interpretação sobre a diferenciação das expressões “índio” e “indígena” vem de Viveiros de Castro (2016), explanada em uma aula pública realizada no Rio de Janeiro em abril de 2016 durante o ato nomeado “Abril Indígena”⁶⁶:

Devemos começar então por distinguir as palavras “índio” e “indígena”, que muitos talvez pensem ser sinônimos, ou que “índio” seja só uma forma abreviada de “indígena”. Mas não é. Todos os índios no Brasil são indígenas, mas nem todos os

⁶⁶ Disponível em: <<https://acasadevidro.com/tag/indios-e-indigenas-diferenca/>> Acesso em 23 abr. 2017.

indígenas que vivem no Brasil são índios. **Índios são os membros de povos e comunidades que têm consciência — seja porque nunca a perderam, seja porque a recobram — de sua relação histórica com os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus.** Foram chamados de “índios” por conta do famoso equívoco dos invasores que, ao aportarem na América, pensavam ter chegado na Índia (VIVEIROS DE CASTRO, 2016, s/p, grifo nosso).

Já a palavra “indígena” não tem nada de “indiana”, nota Viveiros de Castro (2016). Assim como já consta no material didático aqui analisado, indígena é o povo gerado dentro da sua própria terra, é o povo originário da terra em que vive. Para comprovar isso, o mesmo autor diz que os antônimos de indígena são alienígena, estrangeiro, forasteiro e os sinônimos são aborígine, autóctone, nativo.

São discussões diversas que devem fazer parte das aulas para demonstrar que as visões sobre os povos indígenas, assim como toda a construção da História, são feitas a partir de diversas representações – essas que constituem o imaginário. Porém, a diversidade de perspectivas é silenciada no discurso do material didático do estado de São Paulo. O que mais se enfatiza, ao se falar de cultura indígena na História do Brasil, é a representação do outro sobre eles. Não há, dessa forma, multiplicidade de compreensões e deixa-se de abordar a maneira pela qual os estrangeiros foram percebidos pelos indígenas. A avaliação da aprendizagem demonstra que a visão presente nesta SA se resume a dominante do colonizador português:

Ao final desta Situação de Aprendizagem, espera-se que os alunos, com as orientações de leitura de texto, discussões e respostas dadas às questões, possam ter identificado o estranhamento descrito por Caminha em relação aos indígenas. Deseja-se também que possam ter compreendido que, para além desse sentimento de estranhamento inicial, **há descrições que marcam sutilmente a crítica de Pero Vaz de Caminha ao indígena: seu modo de ser, viver, aparentar e organizar-se como sociedade** (SÃO PAULO, 2014b, p. 34, grifo nosso).

Ou seja, além de apresentar uma fonte única contendo descrições sobre os indígenas, espera-se que os estudantes identifiquem as críticas de Caminha para com os povos originários. Não haveria problemas se houvesse contextualização da fonte! Valer-se de uma crítica apenas pela crítica, sem o domínio das fontes e da conjuntura histórica e social, acaba fornecendo ares de “única verdade” para a fonte explorada.

Na sugestão de avaliação dessa SA, há a proposição de três questões com alternativas de múltipla escolha para trabalhar com os alunos. A primeira diz respeito a denominação dada aos indígenas brasileiros com grande frequência. Essa questão é curiosa, pois, seja por um erro de digitação ou por uma desatenção, a palavra “denominação” está grafada “dominação”:

Proposta de questões para avaliação



As atividades a seguir estão inseridas na seção *Você aprendeu?*, no Caderno do Aluno.

1. Os indígenas brasileiros, apesar das suas diferenças culturais, receberam com grande frequência a seguinte dominação dos portugueses:
 - a) Tupiniquim.
 - b) Caraíba.
 - c) Tupi-guarani.
 - d) Tupinambá.

34

Fonte: Caderno no professor, 7º ano, volume 2, p. 34

O “erro” da grafia pode ser apenas uma incorreção, porém, como a Análise de Discurso francesa se constitui a partir do tripé Linguística, Marxismo e Psicanálise, podemos considerar que o desacerto se constitui como um ato falho. Escreve Lacan (1998, p. 269) que “está claro que todo ato falho é um discurso bem sucedido, e que no lapso, é a mordaca que gira em torno da fala para que um bom entendedor encontre ali sua meia palavra”. Portanto, por conta de um erro aparentemente banal, podemos interpretar que há um discurso, nessa atividade, que demonstra a dominação do português nos encontros culturais com os indígenas.

Enquanto a primeira e a terceira questões avaliativas dizem respeito ao que foi abordado na SA, a segunda questão traz à tona a não relação do indígena com o comércio. Em nenhum momento, durante essa SA, discutiu-se a respeito de relações de trabalho e/ou relações comerciais. Entretanto, mesmo assim, há essa pergunta dissertando que os indígenas praticavam economia de subsistência e indagando o que não se caracteriza como uma economia de subsistência. Deduzimos que essa indagação compõe a atividade apenas para cumprir alguma defasagem do material, pois, dessa forma não há como dizer que “o material não aborda as relações do indígena com o trabalho e o comércio advindo dos europeus”. Mas, ao mesmo tempo, a questão não tem nenhuma relação com os textos dessa SA e tampouco com as atividades. Como se pode avaliar uma aprendizagem se o assunto não foi abordado anteriormente?

Ainda há, para findar essa SA, duas propostas de situação de comparação. A primeira solicita que os alunos observem o quadro do pintor Victor Meirelles, intitulado “A primeira

missa no Brasil⁶⁷” e relacionem o que veem na gravura com a carta escrita por Caminha. Essa é mais uma maneira equivocada de se abordar os encontros culturais através de duas fontes históricas. Explicamos: inicialmente, o problema está em se almejar refletir a respeito de culturas a partir de duas fontes que estão intrinsicamente conectadas, pois, o quadro, mesmo pintado três séculos após a escrita da carta, teve esse próprio documento como fonte inspiradora.

O equívoco se mantém ao não solicitar a explanação do momento histórico em que o quadro foi constituído: o século XIX. Não podemos dizer que isso não é mencionado, pois na atividade está escrito:

1. Peça aos alunos que observem a imagem do quadro de Victor Meirelles sobre a primeira missa rezada no Brasil. Conte-lhes que o autor do quadro não esteve presente no momento em que a cena ocorreu. Ele o pintou no século XIX, quando estudava em Paris e teve contato com materiais que retratavam o indígena brasileiro, inclusive a Carta de Pero Vaz de Caminha, fonte principal de informação para pintar o quadro (SÃO PAULO, 2014b, p. 35).

Porém, escolhas foram feitas: o docente deve contar que o autor do quadro não estava presente na cena e teve como fonte de informação a carta de Caminha para conseguir pintar o seu quadro. Entretanto, omite-se que era um momento de construção da identidade nacional e da Nação, portanto, houve a valorização da natividade, o surgimento das visões românticas, entre outros variados fatos já dilucidados no primeiro capítulo dessa investigação. Sem tais informações, novamente, a fonte recebe ares de verdade. Ainda mais neste momento em que há duas fontes (a carta de Caminha e o quadro de Meirelles) que praticamente representam os indígenas da mesma maneira.

Assim, reafirma-se as representações estereotipadas, já que os indígenas que compõem essa tela têm características de curiosidade e aceitação da crença religiosa que está sendo imposta naquele momento. Não há, na obra, sinais de imposição, de recusa, de resistência por parte dos indígenas. Eles seguem curiosos e passivos em volta do altar, misturando-se à paisagem (relação indígena e natureza), continuando a reafirmar características que não correspondem às situações mais próximas das realidades indígenas.

Para findar essa atividade de recuperação que relaciona as duas fontes históricas, pede-se que o aluno “escreva um pequeno texto, com base no conceito de choque cultural, que retrate uma versão histórica diferente da retratada no quadro sobre o encontro entre europeus

⁶⁷ Ano: c. 1860, Técnica: óleo sobre tela, Dimensões: 268 x 356 cm, Localização: Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, Brasil.

e indígenas” (SÃO PAULO, 2014b, p. 35). Porém, em quais fontes os estudantes se basearão para constituírem um texto que apresente evidências históricas e demonstre uma versão distinta da retratada na obra de Meirelles?

Ainda há uma segunda proposta de recuperação: a construção de um caça-palavras com palavras indígenas. Ou seja, uma atividade voltada para o desenvolvimento de leitura e escrita e praticamente sem relação com História.

Nessa SA notamos que, apesar de ter como o tema os encontros culturais – o que pressupõe abordagens múltiplas sobre as culturas – os indígenas são tratados como personagens secundários e sempre a partir das visões dos colonizadores. Para se abordar fragmentos da História Indígena desse período, escolhas são feitas. E não fazem parte dessas escolhas discutir os processos de aldeamento e das missões jesuíticas e tampouco as resistências e as fugas dos indígenas desses locais; não se menciona quaisquer relações de trocas de favores entre indígenas e estrangeiros – ocorridas e discutidas no livro de Almeida (2013); omite-se os importantes acordos entre portugueses e indígenas para a construção e manutenção das capitânicas hereditárias – apenas duas capitânicas hereditárias tiveram sucesso e isso se dá por conta das relações e acordos entre portugueses e indígenas; silencia-se, também, o processo de apagamento das identidades indígenas ocorridos durante o período, entre outras coisas. Mas, dentre todos os fatos que não compõem essa (e outras) atividade do Caderno, um é extremamente significativo: silencia-se as vozes indígenas. Encobrem as visões indígenas. Não trazem as representações vindas dos próprios povos indígenas!

Os nativos são demonstrados como personagens secundários dessa História Oficial do Brasil, passíveis de serem representados a partir das visões dos colonizadores. Esses povos são vistos como vítimas dos processos violentos da colonização – os quais nem são retratados demonstrando a violência, seja ela estrutural, simbólica ou mesmo física –; são vítimas passivas da dominação cultural europeia, já que “adotaram padrões” culturais portugueses (enquanto estes apenas incorporaram elementos da cultura indígena); são concebidos a partir da visão dos colonizadores por meio de fontes e documentos produzidos tão somente por esses.

Caderno do Professor, 7º ano, volume 02

Situação de Aprendizagem 5 – Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão

Ainda tratando da colonização brasileira, essa SA trabalha com a resistência dos negros escravizados no Brasil em luta pela liberdade, tendo como temática o Quilombo –

local de refúgio utilizado por negros e indígenas. Para versar sobre a implementação da escravidão negra no território que viria a ser o Brasil, há menções sobre os indígenas durante a atividade, principalmente no texto intitulado “Tráfico negreiro e escravismo no Brasil”, o qual não há autoria.

Esse texto traz um resumo sobre os principais fatos relacionados à escravidão negra no Brasil, desde suas origens antes mesmo da “descoberta” do território brasileiro até o século XIX. Nesse, os indígenas aparecem como resistentes ao trabalho, além de não se adaptarem às técnicas de plantação de cana de açúcar e, posteriormente, às técnicas de mineração. Assim como na SA anterior, predomina a visão do outro e os estereótipos sobre os indígenas, pois, não se aborda sequer o significado de trabalho para os indígenas – salvo apenas pela questão de avaliação analisada na SA 4.

Já os bandeirantes são descritos como desbravadores do Oeste, como nos demonstra esse trecho:

O oeste do continente foi gradativamente conhecido graças às expedições dos bandeirantes, que buscavam indígenas para serem escravizados, além de pedras preciosas e metais. O século XVIII testemunhou a descoberta de minas a ocidente, no que viria a ser Minas Gerais, mas também em outras áreas do interior, nos atuais estados da Bahia, Goiás e Mato Grosso, além de São Paulo (SÃO PAULO, 2014b, p. 38).

Enquanto os indígenas, que são descritos por um único momento no texto como “resistentes” aos processos de trabalho escravo, são demonstrados como verdadeiros estorvos para o projeto colonial. É interessante se observar que neste momento ocorre uma mudança de representação: os indígenas não são mais os seres passivos, inocentes e encantados com os portugueses. Tornam-se resistentes e empecilhos para o progresso da Colônia.

Assim, a participação dos nativos nesse período da História do Brasil se resume a apenas aqueles seres que atrapalharam o projeto que os portugueses queriam aqui implementar, pois, por serem originários da terra, muitos falavam Tupi (é o que afirma o texto) e conseguiam se organizar para resistirem às imposições de trabalho compulsório dos portugueses. Ou seja, além de serem personagens secundários na construção da História brasileira, neste momento aparecem como obstáculos para o progresso brasileiro.

Notamos que uma memória discursiva relacionada a História brasileira por meio da visão de progresso, advinda do século XIX, permanece no discurso dessa atividade. Também há a permanência de representações dúbias e confusas a respeito dos indígenas, assim como foram notadas nas pesquisas com livros didáticos analisados no final do século XX

(explanadas nas discussões bibliográficas) = o indígena é ora visto romanticamente e a partir desse momento torna-se um inconveniente.

Caderno do Professor, 7º ano, volume 02

Situação de Aprendizagem 7 – A mineração no Brasil Colonial

Os indígenas são dizimados de todo o processo de mineração discutido nessa SA, salvo por uma menção: ao se falar ligeiramente – e sem quaisquer detalhes – sobre Aleijadinho no texto intitulado “Mineração e vida urbana no Brasil” (SÃO PAULO, 2014b, p. 52). Porém, é apenas uma alusão que nada muda o sentido do texto. Neste, é escrito que Aleijadinho “[...] desenvolveu uma arte barroca fertilizada pelo contato com a realidade local, **indígena**, africana e ibérica a um só tempo” (ibidem). Esse é o **único** momento em que os indígenas aparecem no período da mineração brasileira.

Mesmo quando se fala sobre os bandeirantes, não se refere aos povos nativos. Aqueles continuam sendo exaltados como desbravadores, descobridores das minas, e como os grandes heróis da interiorização do Brasil. O processo de descoberta das minas é mostrado como determinante para a colonização do interior do Brasil (mais uma vez, o país aparece “progredindo” graças a esses “heróis”), omitindo, assim, a prática dos descimentos indígenas, as missões e o processo de aldeamentos, que foram realizados com o objetivo de povoar o interior do Brasil, dentre outras finalidades.

Caderno do Professor, 7º ano, volume 02

Situação de Aprendizagem 8 – A Guerra dos Emboabas

Embora o assunto “indígenas” esteja grafado na seção “conteúdos e temas” que serão abordados durante as atividades, eles não aparecem nessa SA. Há dois textos retratando as revoltas e as rebeliões ocorridas durante o período colonial, o primeiro intitulado “Crise do sistema colonial” e o segundo “Antecedentes da crise colonial”, porém, em nenhum deles há citação dos indígenas.

A única referência, em toda a atividade, é em relação a nomenclatura “emboaba” que, segundo o material didático, mesmo havendo diversas explicações possíveis, o mais aceitável:

[...] vem do fato de que os paulistas, considerando-se donos exclusivos das minas, davam aos demais o nome de emboabas, ao que se acredita, derivado de *mbuab*, nome indígena de uma ave com pernas e pés emplumados até as unhas. No início, o nome era dado aos reinóis por andarem sempre de botas altas, mas acabou sendo estendido, depois, a todos os que não fossem paulistas: os forasteiros (SÃO PAULO, 2014b, p. 59).

Ou seja, omite-se a participação indígena durante as revoltas e rebeliões e reafirma-se que, na representação do Currículo São Paulo faz Escola, a mais importante contribuição desses povos foi a língua Tupi.

3.3.1 Considerações sobre as representações dos indígenas no Caderno do Professor de ensino de História para o ensino fundamental do estado de São Paulo

Dos 08 (oito) volumes do Caderno do Professor para o Ensino Fundamental, sendo 02 (dois) exemplares fornecidos para cada ano letivo, apenas 02 (dois) trazem SA que abordam temáticas sobre ou relacionadas aos povos nativos brasileiros. O volume 1 do Caderno do Professor para o 6º ano menciona os indígenas na SA 01, “Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história” e o volume 2 do Caderno do Professor para o 7º ano versa sobre ou aborda os indígenas nas seguintes SA: “Palavras de origem indígena”, “O encontro entre culturas no Brasil”, “Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão”, “A mineração no Brasil Colonial” e “A guerra dos Emboabas”.

Ao contrário de uma tendência que se seguia no ensino de História das décadas de 1970, 1980 e 1990, o material didático do estado de São Paulo se pauta em estudos históricos, antropológicos e biológicos, no texto “Sociedades indígenas no território brasileiro”, presente na SA 3 (7º ano, volume 2) e traz informações de que o território brasileiro começou a ser povoado há mais de 10 mil anos. É considerável o fato de que esse material é posterior ao período das discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases de 1996, pois, antes da metade dos anos 1990, os indígenas simplesmente surgiam no território que viria a se tornar o Brasil somente no século XVI com a chegada dos portugueses,

Porém, os dados sobre os povos indígenas contidos nas atividades dos Cadernos ainda são bastante precários, desatualizados e quase todos advêm de conhecimentos que partem das visões dos não indígenas – mantendo a abordagem eurocêntrica sobre as relações, os encontros culturais e os fatos ocorridos na construção da História brasileira.

A partir das análises, inferimos que, apesar de haver uma tentativa de trazer informações sobre a atual situação dos povos indígenas brasileiros na SA “Palavras de origem indígena”, estudando as palavras do dicionário brasileiro, além de toponímias de origem Tupi, e, nessa mesma atividade, solicitar que os alunos encontrem matérias de jornais com informações sobre os povos na atualidade, a abordagem continua sendo distante, fossilizada e com fortes ligações ao passado.

As contribuições desses povos para a nossa sociedade e para a construção da História brasileira, de acordo com tal atividade, resume-se a costumes e ao vocabulário. Além disso, os indígenas brasileiros são praticamente englobados em dois grandes grupos: os Tupi-guarani e os outros indígenas (que em nenhum momento são nomeados, sendo simplesmente “povos indígenas”). Podemos considerar que o Caderno, ao afirmar que havia no território conquistado uma multiplicidade de povos indígenas, está abordando a diversidade aqui encontrada e está, conseqüentemente, cumprindo com o seu papel colaborativo da construção da consciência histórica dos estudantes? Sim, essa atitude é considerável. Entretanto, as etnias não são nomeadas. Essas estão englobadas no grande grupo “povos indígenas”, generalizando-as, como se todas tivessem as mesmas organizações sociais, compartilhassem dos mesmos costumes, culturas e vivências. As regiões do país onde habitam os diversos povos sequer são bem especificadas!

Ao se falar acerca das relações indígenas com a natureza, percebemos que há a manutenção de uma memória discursiva romantizada e as visões partem sempre do outro – o que mais caracteriza uma projeção de si diante dos indígenas do que uma descrição próxima às realidades dos povos representados nessas apreensões.

Quando se aborda as trocas culturais entre os povos nativos e os portugueses, a relação é hierarquizada. Notamos, pelas próprias expressões utilizadas – enquanto os portugueses foram incorporando “elementos” da cultura indígena, os indígenas foram “adotando padrões” europeus, que, nas representações trazidas nos Cadernos, acarreta em uma maior influência dos portugueses nos nativos do que o contrário. Porém, as relações e trocas culturais são enfatizadas apenas no momento dos encontros iniciais, nas interações entre indígenas e portugueses no século XVI. Após esse contato, pouco se escreve sobre o que sucedeu e, principalmente, omite-se as influências e a participação dos indígenas na formação do Brasil.

Outro ponto não discutido nos Cadernos é a relação dos indígenas com outros estrangeiros que aportaram no Brasil, como, por exemplo, os franceses, os holandeses no Nordeste e os alemães no Sul. Aliás, as relações interétnicas localizadas no Sul do Brasil, bem

como as formas de colonização e de “civilização” realizada pelos imigrantes alemães, não são sequer mencionadas, são simplesmente dizimadas da História Indígena e, conseqüentemente, da História do Brasil.

Porém, vamos a um exemplo contido no próprio material, quando trata do período colonial: na SA intitulada “O Boi Voador de João Maurício de Nassau” (SÃO PAULO, 2014b, p. 43), a respeito da chegada dos holandeses no Nordeste brasileiro, em momento algum os indígenas são citados. Os povos originários simplesmente desaparecem da História do Brasil. Da mesma forma, as alianças entre franceses e indígenas também não são escritas, ponto da História que seria interessante de observar e discutir com os estudantes, pois os encontros entre os nativos e os franceses foram distintos dos encontros entre aqueles e os portugueses.

Os franceses agiam de forma diversa dos portugueses na organização das atividades de escambo. Ao invés de fundarem feitorias, deixavam um intérprete entre os índios que se encarregava de organizar o trabalho e abastecer os navios quando chegavam à costa. Tal situação permitia relações bastante amistosas com os índios, com os quais trocavam armas de fogo, prática proibida entre os portugueses. Tinham, conforme os relatos, maior tolerância com os costumes indígenas e não foram poucos os que os adotaram (ALMEIDA, 2013, p. 40-41).

Ou, ainda, não se explora os contatos ocorridos séculos seguintes no Sul do país entre indígenas e alemães. Essas outras informações trariam mais elementos para os alunos compreenderem as diversas formas de encontros culturais ocorridos na História brasileira, mas o material preserva somente os contatos (iniciais) entre portugueses e indígenas e parte das representações de apenas um dos lados dos envolvidos.

Tanto na atividade escrita como na atividade em que se usa um quadro para se analisar, ambas na SA “O encontro entre culturas no Brasil” (7º ano, volume 2), as representações sobre os indígenas são aquelas escritas e descritas por Pero Vaz de Caminha. Primeiro, pela fonte original – a carta; segundo pela fonte secundária – o quadro, que foi baseado na carta para ser executado, já que o pintor não estava presente na cena, além de não fazer parte do período em que ocorreu.

Ainda pensando nas relações culturais e sociais, também não se exploram os encontros ocorridos entre os negros escravizados e os povos nativos. Pelo contrário, apresenta os africanos e os indígenas como povos distintos que serviam de maneira utilitarista ao projeto colonial, além de julgarem que os indígenas eram passivos enquanto os negros do continente africano eram resistentes (embora, trabalhadores). O próprio título da SA que versa sobre tal tema apresenta essa distinção: “Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão”.

Isso traz em seu bojo que os negros resistiam à escravidão enquanto os indígenas aceitavam, pois, eram inocentes e passivos – porém, não afeitos ao trabalho. Mas a qual trabalho? O trabalho compulsório, visando o acúmulo de bens, almejado pela ótica europeia, realmente não fazia parte das sociedades indígenas – o que não quer dizer que não faça atualmente, pois, os povos indígenas estão inseridos na lógica capitalista ocidental. Por outro lado, todas as atividades realizadas pelos nativos visando a manutenção e o bem comum de seus povos não podiam ser considerados um trabalho?

Quando o tema estudado é a mineração ocorrida a partir do século XVII na região onde atualmente é o estado de Minas Gerais, os indígenas também somem da História. Afirma-se, na SA intitulada “A mineração no Brasil Colonial”, que essa foi crucial para a interiorização do Brasil, com a ajuda, é claro, dos “heróis” bandeirantes. Esse processo se deu de variadas maneiras e com a participação dos indígenas (que, inclusive, já habitavam o interior do território). Uma das formas de se adentrar nas terras foi a construção de aldeamentos, processo que colaborou não só com a expansão do território, e, conseqüentemente, com o povoamento do país, mas também foi essencial para a efetuação do projeto colonial, como afirmam Almeida (2013) e Perrone-Moisés (1991).

Os aldeamentos foram agrupamentos organizados pelos missionários jesuítas. Dentro desses conjuntos, os indígenas eram “educados” para serem cristãos e entrarem na lógica da sociedade europeia – ou seja, eram-lhes impostas as crenças cristãs e os valores sociais e culturais dos portugueses, em detrimento de suas próprias. Como forma de se aproximarem dos indígenas, a aprendizagem, por parte dos jesuítas, das línguas indígenas – principalmente da tupi – foi essencial. Além disso, os padres observavam o comportamento dos povos originários para encenarem tons de voz e trejeitos próprios aos deles, visando facilitar o processo de conversão e de imposição de nova cultura.

Os aldeamentos ficavam localizados próximos aos povoamentos de colonizadores portugueses porque um dos projetos da colonização era essa interação entre os povos. Os indígenas que estavam dentro dos agrupamentos tinham relações com esses povoamentos, bem como com indígenas que não foram aldeados. As relações não eram fechadas e tampouco estáveis, muitos entravam e saíam dos aldeamentos conforme tivessem necessidades. Essas relações também não são sequer citadas nas atividades do Caderno do Professor. Outras interações que poderiam ser examinadas e analisadas no material, por exemplo, entre jesuítas e indígenas dentro dos aldeamentos, também são omitidas da História do Brasil. Reunidos nas aldeias, os nativos serviam de mão de obra para trabalhos, bem como para o contingente militar para combaterem aqueles indígenas que não se aliavam a Coroa e aos estrangeiros.

No entanto, há várias interpretações sobre essa política de aldeamentos realizada dentro do projeto de colonização. Vistos pelo olhar dos colonizadores, esses espaços foram compreendidos, por muito tempo na historiografia – de acordo com Almeida (2013) – como espaços de dominação, aculturação e perda de identidade, nos quais os indígenas se anulavam enquanto atores sociais e eram excluídos da História do Brasil. Entretanto, há múltiplas facetas que envolvem tais espaços, desde acordos entre indígenas, jesuítas e Coroa, até a procura de indígenas para ingressarem nos aldeamentos por serem, naquele momento, espaços vistos como as melhores opções para sobreviverem. Segundo Almeida (2013, p. 75), “com o caos instalado nos sertões pelas guerras, escravizações em massa e diminuição, cada vez maior, de territórios livres e recursos naturais, o ingresso nas aldeias missionárias era, com certeza, uma excelente oportunidade para sobreviver”.

Chega um ponto, no material analisado, em que o indígena é visto como estorvo para a realização do projeto colonial. São passivos, porém, não gostam de “trabalhar”, e, para que houvesse sucesso na colonização, a produção tinha de ser realizada por trabalhadores escravos – o que ficou a cargo dos negros trazidos do continente africano. Os indígenas então passaram a ser julgados como empecilhos. Entretanto, dentro dos aldeamentos, que perduraram do século XVI ao século XIX no Brasil, o trabalho indígena foi, sim, fundamental para o projeto colonial.

As representações contidas no Currículo São Paulo faz Escola de História para o Ensino Fundamental são diversas. A princípio, os povos indígenas são vistos como heróis da natureza, que nos deixam lições que devemos aprender por se mostrarem exímios conhecedores e preservadores daquilo que nós, não indígenas, conhecemos por natureza. Quando são abordados no período colonial, principiam sendo passivos e aliados, mas a representação de que são contrários ao trabalho sempre está em voga – não se fala da importância da mão de obra indígena na consecução do projeto colonial, nem do uso de suas forças militares.

E, salvo pelos primeiros encontros e pelo início da colonização, os povos indígenas não foram apenas dizimados corporalmente por armas de fogo, por processos de desterritorialização e por apagamento de identidades, foram dizimados, também, da construção da História do país. Suas participações na História do Brasil se dão, de acordo com os materiais, em pontos cruciais, como se aparecessem apenas em fatos que interessam aos colonizadores e desaparecessem quando não são considerados importantes, não sendo sequer mencionados. Quanto aos legados deixados por tais povos, enaltecem apenas a língua Tupi, as

formas de se alimentarem e alguns costumes. Discussões sobre o conceito de transculturação, consideradas essenciais, inclusive, para um dos autores do material, não são apresentadas.

No que concerne às metodologias do ensino de História, notamos que os usos de fontes e documentos nas SA são equivocados e não correspondem ao ensino da disciplina de História, mas ao ensino de leitura, interpretação textual e escrita. As fontes históricas, usadas na sala de aula, deveriam servir de ferramentas auxiliaadoras do entendimento a respeito dos fatos e conjunturas históricas, levando os estudantes a compreender o presente por meio do passado. Portanto, devem ser usadas de maneira que “permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana” (RÜSEN, 2007, p.133).

As fontes históricas possuem intencionalidade, portanto, é primordial contextualizá-las para que não sejam concebidas, equivocadamente, de verdades históricas incontestáveis. Como escreve Xavier (2011, p. 1111):

[...] as fontes históricas não devem ser simplificadas a uma mera ilustração de conteúdos, uma vez que se traduzem em artefatos culturais repletos de intencionalidades. As fontes devem assumir um papel fundamental de significação na estrutura cognitiva do aluno: demonstrar as representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam, como pensavam ou sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço. Devem servir para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações, abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades às quais estamos submetidos.

As atividades do Caderno do Professor, ao utilizarem fontes históricas, não solicitam a sua historicização, tornando os documentos elencados apenas como ilustrativos dos processos estudados e/ou como dispositivos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. As fontes históricas perdem seu papel significativo relacionado à aprendizagem da História e, conseqüentemente, à construção da consciência histórica nos alunos.

4 HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NOS DISCURSOS DOS DOCENTES DO ESTADO DE SÃO PAULO

Partindo do pressuposto de que a História institucionalizada, vinda da História científica, constituída pelos historiadores por meio de procedimentos metodológicos, é apresentada aos alunos e alunas escolarizados através do material didático e pela via da fala e explanação dos docentes, consideramos de extrema significância também compreender quais são as representações sobre a temática indígena que se fazem presente nos discursos dos professores e professoras de História que trabalham na rede estadual de ensino paulista.

Deve-se levar em consideração o fato de que, antes de exercerem a profissão, os professores passam por uma formação universitária de licenciatura em História (ou de licenciaturas relacionadas à disciplina de História, como Ciências Sociais, Filosofia ou Geografia) e têm contato com teorias e interpretações permeadas por variados discursos de diversos historiadores, além de seus professores universitários e do próprio meio de socialização antes, durante e depois da graduação, para, assim, estabelecerem as suas aceções sobre teorias, metodologias, conhecimentos, conteúdos e abordagens históricas que permearão suas atividades no ambiente escolar.

Por isso, Fonseca (2005) acentua que, embora seja comum compreender que a formação de um docente de História se processe durante toda a sua vida, em todos os seus espaços sociais, sejam pessoais e/ou profissionais, o preparo universitário tem extrema importância, pois, “[...] é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente” (FONSECA, 2005, p. 60).

Complementando a ideia da autora com as palavras de Basso (2001), acentuamos que a formação inicial do docente não está estruturada somente em técnicas de ensino, recursos didáticos e fundamentos de ensino e aprendizagem, mas “[...] está vinculada a pressupostos teóricos relativos à sociedade, ao homem e ao processo de conhecimento” (BASSO, 2001, p. 33). O processo da formação docente não é determinado apenas por conteúdos ou metodologias, mas também por concepções teóricas de História e pelo contexto social – tornando a formação teórica e social fundamentais para o processo da prática pedagógica. Tais compreensões teóricas são demonstradas nos discursos dos professores universitários e também nos documentos, fontes e bibliografias que compõem os programas curriculares dos cursos de licenciatura em História.

De acordo com Valentini (2016, p. 32):

Os currículos dos cursos de licenciaturas exercem grande influência na organização do trabalho pedagógico escolar, não somente porque organizam os conhecimentos a serem socializados pelos professores e apropriados pelos estudantes da educação básica, mas porque, neles estão implícitas, as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros, neste caso, os conhecimentos referentes às histórias e culturas da população indígena.

Portanto, a formação inicial docente e o currículo utilizado nessa graduação têm influência direta com a construção dos saberes e na própria edificação da identidade do professor de História. Atualmente, as principais universidades do estado de São Paulo⁶⁸ que oferecem o curso de licenciatura em História ainda não reformularam seus currículos visando aprendizagens sobre História e Cultura Indígena – as disciplinas que abarcam tais temas são optativas ou elementares, como demonstra Valentini (2016) em sua tese doutoral. Nesta é evidenciado que os temas sobre os indígenas constituem os conteúdos das disciplinas que retratam o período Colonial da História do Brasil – inferimos que tal abordagem pode ser uma das consequências do distanciamento que ainda há entre a Nova História Indígena e os programas curriculares dos cursos de licenciatura em História. Destarte, não é por acaso que a maior gama dos discursos dos docentes que fazem parte dessa pesquisa prioriza a abordagem da temática indígena no período Colonial, como veremos adiante.

Mas, qual seria o significado e/ou a importância de se reformular um currículo de formação de professores após a sanção da Lei 11.645/08? Ocorre que já no ano seguinte à aprovação da Lei 10.639/03 – a qual criou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e tornou obrigatório o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos educacionais –, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) visando, em um de seus itens, modificar a formação de professores buscando atender as demandas escolares que estavam surgindo com as obrigatoriedades exigidas pela Lei 10.639/03.

Já a respeito da Lei que versa sobre os indígenas, mesmo tendo passados 09 (nove) anos desde a sua sanção, ainda não há posicionamento do Ministério da Educação (MEC)

⁶⁸Valentini (2016) analisa os programas curriculares dos cursos de Licenciatura em História da Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP – FCL Assis) em sua tese de Doutorado intitulada “História e Cultura Indígena nas Licenciaturas em História: USP, UNESP/FCL-Assis, UNICAMP e PUC-SP) sob a orientação da professora Circe Bittencourt.

sobre a efetiva criação ou não de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Indígena, como vimos no primeiro capítulo.

Sem diretrizes orientadoras para o Ensino de História e Cultura Indígena e com a falta de políticas educacionais que norteiem os trabalhos dos cursos de formação de professores (sejam iniciais ou cursos de formação continuada) ou mesmo a preparação de materiais didáticos, não há bases sólidas para os docentes delinear suas aulas no que diz respeito a essa temática. Sendo assim, não podemos pensar na formação institucionalizada do docente de maneira abstrata e fragmentada, desvinculando-a do social, pois,

é preciso entendê-la em suas determinações históricas, levando-se em conta a realidade econômica, social e política da sociedade brasileira, que, através do Estado, estabelece e implementa políticas educacionais que norteiam não só a formação do professor, como também as suas condições de trabalho (BASSO, 2001, p. 34).

Para compreendermos as representações que os docentes em exercício no estado de São Paulo, que utilizam o Currículo elaborado pela Secretaria de Educação nos anos finais do Ensino Fundamental, expõem nas relações de ensino e aprendizagem em situação de aulas, a amostra de participantes selecionada para essa pesquisa é composta por 60 (sessenta) professores, sendo 47 (quarenta e sete) vinculados à Diretoria de Ensino de Assis e 13 (treze) vindos da Diretoria de Ensino de Tupã. Contudo, nós não realizamos observações das suas aulas, portanto, as representações que analisamos advêm exclusivamente dos discursos fornecidos por esses docentes nas respostas dos questionários.

Embora a intenção inicial do projeto da pesquisa tivesse como um dos pontos a comparação das representações de docentes atuantes nas duas regiões do estado de São Paulo, pelo fato da região de Assis não possuir uma memória coletiva relacionada aos indígenas, enquanto que em Tupã as relações entre indígenas e não indígenas continuam ocorrendo desde a criação do município e dos arredores até os dias atuais, não foi possível alcançá-la por ocasião das dificuldades com a coleta de dados na Diretoria de Ensino de Tupã. Após a realização de contatos prévios com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico de História, agendamos uma reunião com os docentes interessados em participarem da pesquisa, entretanto, por adversidades da natureza, que independem da vontade humana, a maioria dos docentes não pode comparecer na sede da Diretoria de Ensino de Tupã no dia previamente agendado, resultando em um número de participantes abaixo do esperado e incompatível com a quantidade de respostas coletadas na região de Assis. Optamos, assim, por não reagendar

um novo encontro com os faltantes porque poderia haver interferências subjetivas nas respostas das questões do instrumento de coleta de dados.

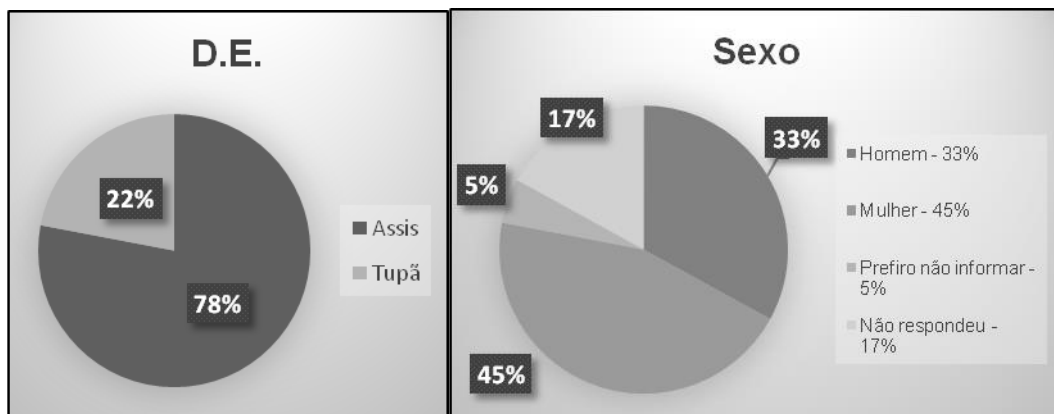
Devido aos contratemplos, decidimos não mais realizar a acareação das respostas dos docentes das duas regiões pelo número de participantes não ser equivalente e tampouco próximo. Sendo assim, passamos a tratar todo o conjunto de participantes, sejam da região de Assis ou de Tupã, como “docentes da rede estadual paulista”. Contudo, ainda que não haja comparação dos dados obtidos, há momentos em que os resultados advindos dos professores da região de Assis distorcem as respostas da maioria dos participantes da região de Tupã. Para esses casos isolados, realizamos destaques em notas de rodapé.

Para coletarmos os discursos dos professores, elaboramos um questionário com perguntas abertas, semi-abertas e fechadas, organizadas em cinco blocos, elucidando que não havia a obrigatoriedade de respostas para todas as questões. As perguntas fechadas e semi-abertas nos desvendam dados quantitativos e qualitativos que nos auxiliam nas análises das questões dissertativas. Portanto, nossas investigações estão divididas em duas esferas: iniciamos com a explanação dos dados quantitativos/qualitativos das questões semi-abertas e fechadas e, em seguida, analisamos os discursos produzidos pelos docentes nas respostas discursivas.

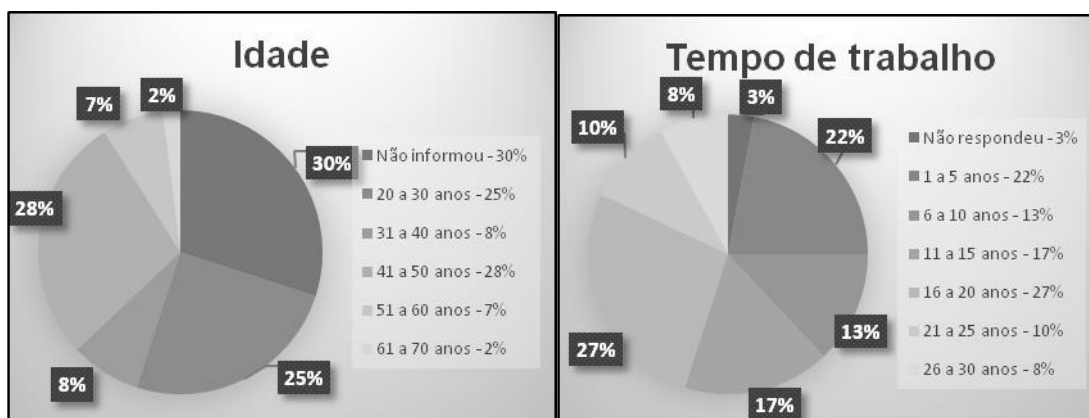
Buscando traçar os perfis dos sujeitos participantes com o propósito de compreendemos minimamente o local de fala desses docentes, iniciamos a coleta dos dados com um bloco composto por indagações pessoais e profissionais, como o nome⁶⁹, idade, formação acadêmica, qual Diretoria de Ensino (D.E.) em que está vinculado, quais cidades em que leciona, há quanto tempo e, qual categoria em que pertence, quais disciplinas ministra, bem como os ciclos de ensino que trabalha e a quantidade de salas de aula que assumiu no ano de 2016 (momento em que coletamos tais dados).

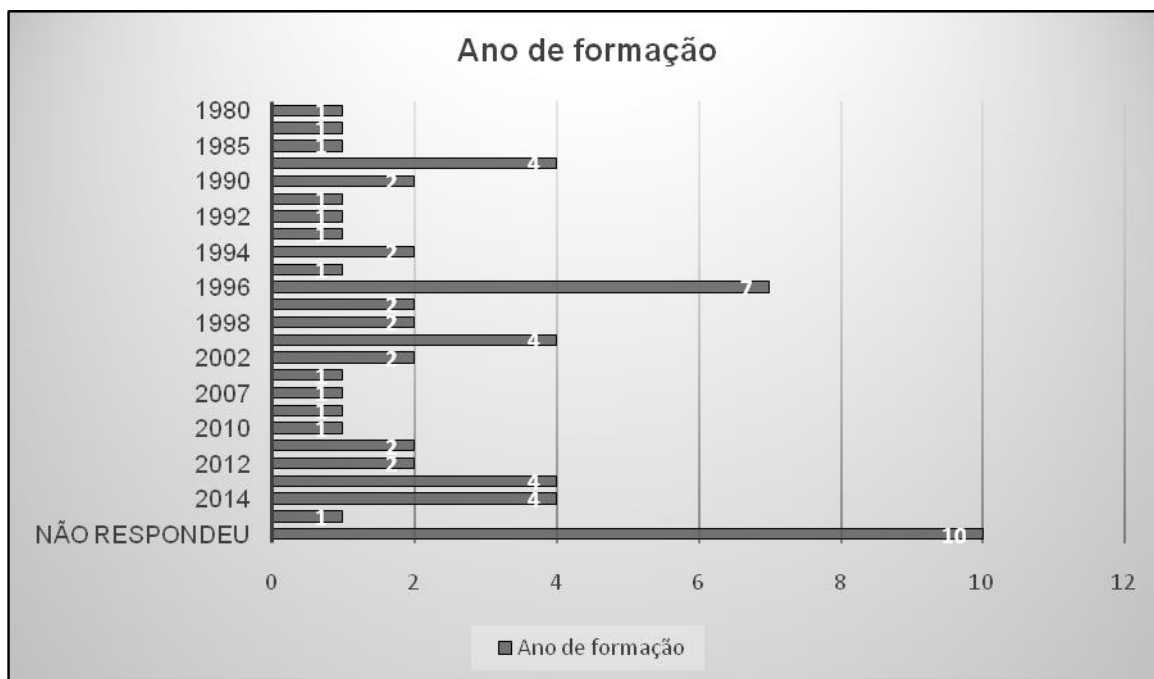
Dos 60 (sessenta) docentes que participaram da pesquisa, cerca de 78% são da D.E. de Assis e 22% pertencem à D.E. de Tupã, sendo 45% mulheres, 33% homens, enquanto que 17% não responderam à questão sobre a declaração de sexo biológico e 5% assinalaram que preferiam não informar.

⁶⁹ Os nomes das pessoas são fictícios para manter o sigilo dos professores. Além disso, optamos por não manter o gênero sexual dos participantes nas escolas dos nomes fictícios, para não haver qualquer possível identificação das respostas.

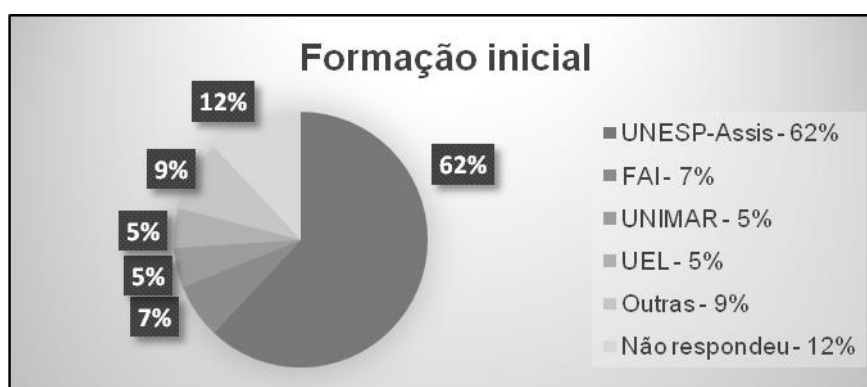


Ao indagarmos a idade, a maior parte desses docentes, correspondente a 30%, não respondeu. Aproximadamente 28% dos professores têm entre 41 e 50 anos, seguidos de 25% que estão na faixa etária de 25 a 30 anos. A partir de tais dados, notamos que próximo de 28% dos professores estão inseridos na rede estadual de ensino entre 16 e 20 anos, por conseguinte, cerca de 22%, lecionam há cerca de 5 anos. Sendo assim, a maior parte dos participantes da pesquisa realizou a formação em curso superior na década de 1990.





A respeito da formação universitária, quase 62% dos participantes são licenciados em História pela Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP-Assis), muito provavelmente devido às regiões escolhidas para a coleta de dados.



A formação inicial de aproximadamente 87% desses professores é em História, 5% possui a formação polivalente em Estudos Sociais, cerca de 2% têm a formação inicial em Letras e quase 7% não responderam em qual curso se licenciou. Ao indagarmos sobre a segunda licenciatura, somente 18 (dezoito) professores responderam, o que corresponde a 30% dos participantes da pesquisa. Destes, 50% são licenciados em Pedagogia, e, em números aproximados, os demais têm formação em Geografia (11%), Letras (11%), Ciências Sociais (5,5%), História (5,5%), Arqueologia (5,5%) e Direito (5,5%) – que no caso não seria um curso de licenciatura.

No que concerne à cursos de Pós-graduação, 62% dos docentes não responderam e/ou não cursaram Especialização. Os 38% que responderam, elencaram tanto cursos, como apenas nomes de instituições educacionais, não nos possibilitando realizar um mapeamento dessas formações. Nenhum docente respondeu às questões acerca de Mestrado e Doutorado, o que nos faz concluir que não possuem tais instruções educacionais.

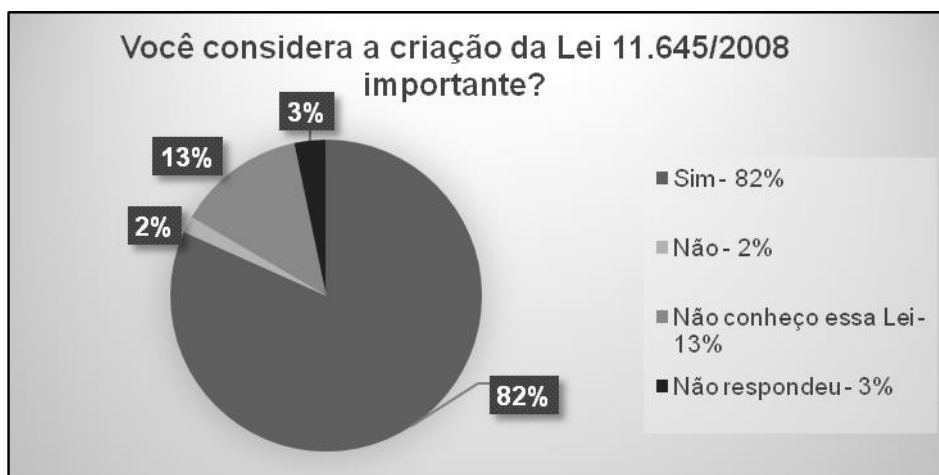
Todos os professores lecionam no Ensino Fundamental – requisito para participarem da pesquisa. Ademais, além de ministrarem aula no ciclo fundamental, aproximadamente 78% também trabalham com salas de ensino médio. Todos lecionam a disciplina de História e 45% dos participantes também dão aulas de outras disciplinas, tais como, Geografia, Sociologia, Filosofia e/ou Ensino Religioso.

Quando questionamos a respeito da jornada de trabalho dos professores e professoras, não alcançamos informações precisas por haver dubiedade no entendimento da questão. Indagamos em quantas “salas de aula” os docentes lecionavam, entretanto, as respostas variam entre quantidade de salas e quantidade de horas/aula.

Após esse mapeamento, iniciamos os blocos de questões. No primeiro, intitulado de “Informações sobre História Indígena – Legislação”, elaboramos perguntas semi-abertas e fechadas visando compreender os conhecimentos dos docentes a respeito da Lei de Diretrizes e Bases, sobre a Lei de História e Cultura Indígena e também acerca das iniciativas de sua D.E. de origem direcionadas às abordagens sobre temáticas indígenas nas aulas de História. Nos blocos de perguntas seguintes visamos compreender quais são as temáticas discutidas por esses docentes nas aulas, a quantidade de aulas que tratam de História e Cultura Indígena que esses docentes ministram, a temporalidade histórica em que os assuntos são abordados em sala de aula e as fontes utilizadas para prepará-las. Por fim, o último bloco de questionamentos é constituído por afirmações do senso comum a respeito da temática indígena. Em tais afirmações, apresentamos frases com assuntos relacionados a generalizações, temporalidade histórica, identidade, cultura e diversidade. Para esses escritos, cabia aos participantes concordarem, discordarem ou concordarem/discordarem em termos e justificarem o porquê dessa terceira resposta.

Os professores conhecem as disposições legislativas sobre o campo da Educação e da História e Cultura Indígena, pois 93% afirmam ter conhecimento sobre a Lei de Diretrizes e Bases e 92% consideram que a Lei 11.645/08 é significativa, justificando, na maioria das respostas, que a criação desta colabora com a inserção dos indígenas na composição da História do Brasil, na formação identitária dos brasileiros, além de contribuir com a valorização dos povos indígenas na História. Apenas 01 (um) professor negou a importância

da Lei, justificando que “*não deveria haver obrigatoriedade/imposição, pois o assunto deve estar inserido no ensino de história*”⁷⁰.



Por conseguinte, indagamos se os docentes consideram que a Lei 11.645/08 alterou as formas de abordagens a respeito dos indígenas nas aulas de História e o maior número dos participantes, 35%, entende que essa normativa não proporcionou mudanças nas aulas, enquanto que 27% acreditam que a Lei modificou as abordagens e 23% afirmam que as modificações ocorreram apenas em alguns termos.



Algumas das justificativas fornecidas pelos docentes que assinalaram que a Lei modificou as abordagens “em termos” são relacionadas à compreensão de que uma normativa legal não garante a diversificação do tratamento do assunto. A professora Carolina⁷¹ argumentou que a Lei não alterou totalmente a maneira como a temática é levada às aulas,

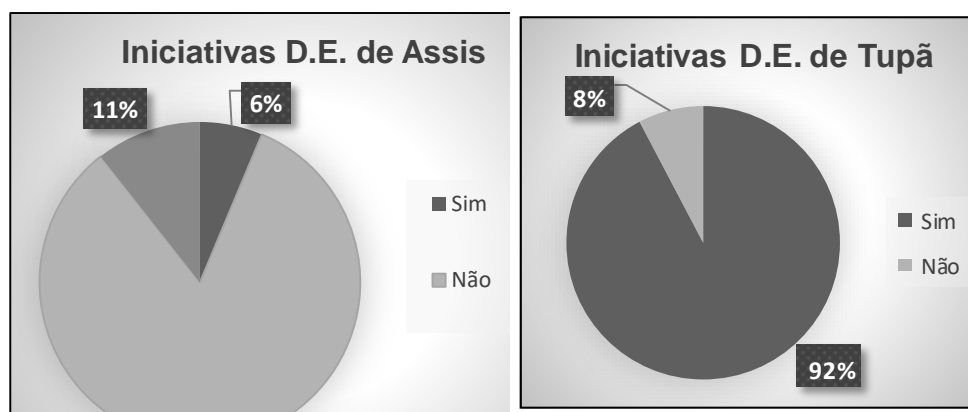
⁷⁰ Para que haja destaque das escritas dos docentes diante de nosso texto, utilizamos a formatação *itálico*.

⁷¹ Visando a preservação do anonimato dos participantes, todos os nomes e gêneros sexuais utilizados nesta tese são fictícios.

pois, essa norma “*não garante a forma como essa abordagem vai ser trabalhada. Na maioria das vezes nem é o livro didático ou o próprio currículo que garante uma abordagem satisfatória, mas a visão que o professor tem sobre determinada temática*”. Ricardo respondeu que os professores ainda estão se adaptando às novas demandas. Clarice nota que a temática indígena, “*por ser parte do currículo têm que ser ensinada, mas isso não garante qualidade do ensino, uma vez que é necessária a formação do docente*”.

Flora compreende que a Lei proporcionou maior consideração ao tema nas aulas de História, porém, observa que este ainda não é aprofundado o suficiente. Camila acredita que as mudanças ocorrem somente nas escolas que demonstram algum interesse em implementar a Lei, “*mas a realidade é que na maioria das escolas que conheço, ou já lecionei, nunca foi nem tocado no assunto*”. Dorival vê que há alterações em termos porque “*os currículos ainda abordam muito pouco essa questão*”, corroborando com a resposta de Antônia, que escreve que “*se fala de cultura indígena somente no 7º ano, no volume 2*” – se referindo aos materiais didáticos oferecidos pelo Currículo do estado de São Paulo, demonstrando que, como registra Laura, “*entre a instituição de uma Lei e a prática pedagógica, tendo em vista uma nova abordagem, existe uma longa distância*”.

Ao perguntarmos se há investimentos vindos da D.E. com vistas a apoiarem os professores na preparação de aulas com e sobre a temática indígena, 67% dizem que não há iniciativas de sua D.E. visando as demandas trazidas pela Lei 11.645/08, seguido por 25% que afirmam haver tais iniciativas. Porém, se selecionarmos somente os docentes da D.E. de Tupã, 92% desses afirmam que a Diretoria realiza cursos de formação continuada para professores. Isso demonstra que as respostas da D.E. de Assis alteram as respostas da maioria dos docentes de Tupã, portanto, para uma análise mais próxima da realidade de cada local, é necessário que dividamos os resultados de acordo com a região de origem do participante da pesquisa.



Clarice, da D.E. de Tupã, elucida que *“há investimentos e mobilização por parte do PCNP [professor coordenador do núcleo pedagógico] para que os docentes sejam ‘formados’ e tenham orientações sobre a temática indígena, para que assim possam enriquecer as aulas e levar aos discentes um novo olhar sobre o indígena brasileiro”*. A tal informação, Carolina, da mesma região, complementa dizendo que, além de cursos, *“há visitas a museus e a própria Aldeia”* – no caso, a professora se refere à Aldeia Indígena Vanuíre, que fica na cidade de Arco-íris, na região tupãense. Por outro lado, 83% dos professores da D.E. de Assis negam que haja investimentos – inclusive, um dos participantes dessa região alegou que a coleta de dados realizada por nós teria sido, até então, a única ação da D.E. de Assis voltada para a História e Cultura Indígena que ele havia presenciado.

Dessa forma, vimos que a maioria dos integrantes da pesquisa conhece a legislação, mas os professores, quando são indagados acerca das possíveis alterações promovidas pela sanção de uma Lei sobre a temática indígena, acreditam que estas não ocorreram. Além disso, há ações promovidas pela D.E. de Tupã, como alega 92% dos participantes dessa região, ao mesmo tempo que 83% dos professores da D.E. de Assis declaram que não há iniciativas a respeito da temática advindas desse órgão.

No momento em que coletamos os dados dos professores da região de Tupã, estava ocorrendo um curso de formação continuada sobre temáticas indígenas, realizado pelo PCNP em parceria com a Aldeia Indígena Vanuíre. De acordo com as informações que nos foram passadas, a formação continuada foi constituída por 05 (cinco) encontros e com visitas guiadas à Aldeia visando a realização de trocas de aprendizagens⁷². Os professores da região de Tupã estão inseridos em determinado contexto social e, naturalmente, buscam compreender e refletir sobre demandas da vida prática vindas dessa conjectura – e a mesma lógica deve ser considerada quando pensamos sobre a região de Assis. Por conta desse curso e das realidades sociais vividas pelos docentes da região de Tupã, notamos que as respostas destes são, em algumas questões, distintas das dos docentes da região de Assis, como serão apresentadas mais adiante – além de notarmos que as respostas dos docentes de Assis estão respaldadas, na maioria das vezes, no Currículo prescrito.

Passamos às questões fechadas e semi-abertas sobre a constituição das aulas dos participantes da pesquisa, para entendermos as percepções dos docentes a respeito da História Indígena e o quanto essa temática é abordada por esses em sala de aula. Primeiramente, ao

⁷² Entretanto, não tivemos acesso às informações sobre o curso, como a proposta, os objetivos, as metodologias e a bibliografia utilizada – o que tornou impossível a realização de uma análise do curso e do material utilizado, restringindo-nos apenas a informações obtidas por meio de conversas informais com os professores que participaram de tal formação.

questionarmos sobre a quantidade de aulas sobre os indígenas, a maioria dos respondentes, 53%, assinalou que o assunto aparece apenas como tema em “algumas aulas” – o que nos fez compreender que o tópico pode estar diluído em várias aulas. Aproximadamente 37% dos docentes afirmam que dedicam mais de uma aula inteira sobre os povos indígenas, em média 04 (quatro) aulas, e 5% dos docentes dizem realizar 01 (uma) aula exclusivamente sobre indígenas. Os 5% restantes não responderam essa indagação.

Comparando esses dados com as análises realizadas acerca do material didático, notamos que as respostas dos professores seguem as orientações dos Cadernos do Professor, a não ser pelos 37% dos participantes que dedicam mais de uma aula inteira sobre a temática. O assunto realmente aparece como tema em algumas aulas do material didático do ensino fundamental, nas Situações de Aprendizagem do 6º ano e do 7º ano, assim como assinalam 53% dos entrevistados. Inclusive, aos docentes que destinam 01 (uma) aula exclusiva aos povos indígenas, 5%, podemos relacionar com a Situação de Aprendizagem 3, do 7º ano, volume 2: “Palavras de origem indígena”.

Acerca das respostas dos 37% dos docentes que realizam mais de 01 (uma) aula sobre os indígenas, paira a dúvida acerca das compreensões e interpretações que estes participantes tiveram sobre a pergunta. Por exemplo, há docentes que responderam dedicar cerca de 08 (oito) aulas sobre os indígenas, entretanto, não especificam se todas são para a mesma sala ou se estão divididas nas diversas classes que lecionam. A partir dos resultados conseguidos, torna-se impreciso apontar conclusões a respeito da quantidade de aulas informadas pelos participantes que abordam o tema.

Se os indígenas fazem parte das aulas desses professores, indagamos em quais períodos históricos eles são abordados. Para essa questão, os docentes podiam selecionar mais de uma alternativa assinalando as temporalidades em que abordam o assunto em suas aulas.



No gráfico acima, vemos que, apesar de a maioria dos participantes assinalar que aborda temáticas indígenas no período colonial – o que é totalmente plausível, afinal, os primeiros encontros ocorreram nesse momento da História – os temas aparecem em diversos períodos da História do Brasil em suas aulas. Isso é confirmado na resposta à questão de número 4 desse mesmo bloco, na qual nos referimos às temporalidades históricas (presente-passado). Nesta pergunta, 90% dos docentes responderam que discorrem sobre as temáticas indígenas relacionando-as tanto ao passado quanto ao presente; 8% assinalaram que as abordam apenas no passado e 2% não responderam. Nenhum professor afirmou tratar de História Indígena apenas no presente.

Ainda a respeito das temporalidades, porém, almejando constatar as possíveis representações dos docentes relacionadas à Nova História Indígena, pedimos aos professores que demonstrassem *suas próprias* visões acerca da participação e do protagonismo dos povos indígenas na construção da História do Brasil, como podemos ver no enunciado da questão: “Como você considera a participação e o protagonismo dos indígenas na construção da História do Brasil?”. Por se tratar de uma questão fechada, disponibilizamos 05 (cinco) respostas, a saber: 1. Tiveram pouca participação/protagonismo e está mais concentrada no período colonial; 2. Tiveram bastante participação/protagonismo, porém, apenas no período colonial; 3. Tiveram bastante participação/protagonismo, do período colonial aos dias atuais; 4. Considero que os indígenas não tiveram participação e protagonismo na construção da História brasileira; 5. Não sei.

Nas respostas, há intervenções dos participantes por intermédio de rabiscos e escritos, sendo que 10% anularam a resposta assinalando diversas opções e 5% dos docentes não responderam. A maioria, 60%, demonstra a visão de que os indígenas tiveram e têm

bastante participação e protagonismo na construção da História brasileira. Aproximadamente 12% responderam que os povos indígenas tiveram bastante participação/protagonismo apenas no Brasil Colônia e o mesmo número de respostas foi dado para a opção que considera que esses tiveram pouca participação e protagonismo, sendo essa concentrada na época da colonização. Apenas 01 (um) docente, o que corresponde a cerca de 2% das respostas, considera que os indígenas não tiveram participação e protagonismo na construção da História do Brasil.

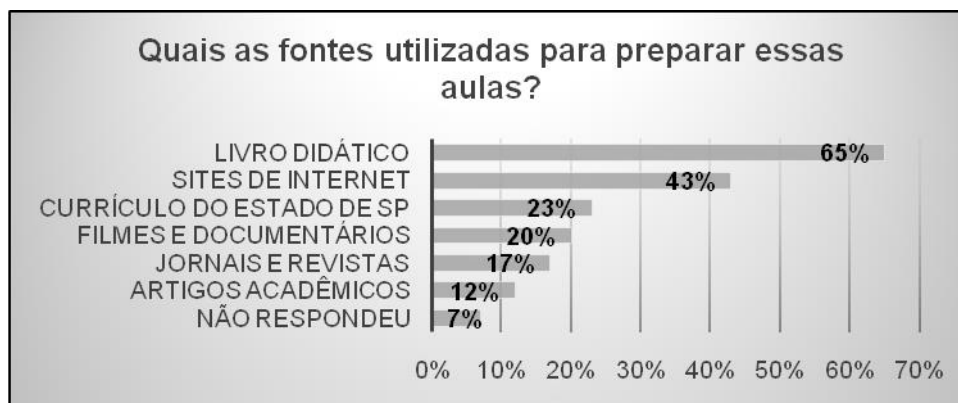
Contudo, ao tomarmos ciência das interferências feitas pelos docentes⁷³, refletimos: os participantes estão expondo suas próprias representações ou estão reproduzindo o que está na História “Oficial” do Brasil ao interpretarem que a questão indagava a respeito desta e não de suas aceções pessoais? As manifestações fizeram-nos elucubrar no tocante a subjetividade de cada participante no momento de responder a essa indagação, sendo que o processo de dar significado aos discursos é complexo e, para que pudéssemos interpretar as respostas fornecidas, teríamos de compreender a maneira que cada participante compreende o conceito de História. Portanto, tais respostas não nos proporcionam dados próximos das realidades que gostaríamos de nos aproximar.

Findando esse bloco de questionamentos, perguntamos se algumas temáticas específicas fazem parte das aulas dos docentes e das discussões promovidas em sala de aula: o significado da palavra índio; as impressões que os portugueses tiveram sobre esses povos quando chegaram ao território que seria o Brasil – e também as impressões que os indígenas apresentaram; a escravidão; o conceito de raça relacionado aos indígenas; a “aculturação”; as atuais políticas de demarcação de terras; e as disputas entre indígenas e fazendeiros.

Para todas essas perguntas, os retornos afirmativos estão na proximidade de 95%. A questão que menos recebeu respostas positivas (84%) diz respeito às atuais políticas de demarcação de Terras Indígenas – assunto em voga na situação política brasileira corrente e grande motivo dos genocídios de indígenas que ainda acontecem.

Como fontes para a preparação das aulas, foram citados livros didáticos, sites de internet, vídeos, filmes, textos acadêmicos e jornalísticos, relatos advindos dos próprios indígenas e o próprio Currículo prescrito. Elucidamos que essa foi uma questão aberta e as respostas foram elencadas pelos próprios docentes.

⁷³ Alguns docentes se manifestaram por escrito nessa questão, salientando que não houve protagonismo dos indígenas na História “Oficial” – o que, inclusive, concordamos plenamente. Porém, a partir dessa interferência, passamos a nos indagar se os docentes haviam compreendido a pergunta da maneira que intentamos, ou seja, gostaríamos de apreender as visões dos próprios professores a respeito do tema, sendo essas condizentes ou não com a História “Oficial”. Contudo, percebemos que nossa escrita no enunciado não foi elucidativa, causando diversas interpretações.



Duas das fontes listadas nos despertou reflexões. A primeira, é a alta porcentagem do uso do livro didático como fonte de preparação de aulas – o que expressa o quão é significativo realizar pesquisas sobre as representações das temáticas indígenas nesses materiais didáticos e também a respeito das avaliações realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Mantendo uma tradição escolar brasileira, o livro didático, muitas vezes, ainda é a única fonte bibliográfica utilizada na sala de aula e na preparação do que será abordado.

O número consideravelmente baixo de respostas alegando que utilizam o Currículo oficial do estado de São Paulo como fonte de elaboração de aula e a menção de outras variadas faz-nos compreender que as representações dos docentes sobre História e Cultura Indígena podem ultrapassar aquelas presentes no discurso do Caderno do Professor.

Assim, com as respostas alcançadas nesse bloco, compreendemos que a maioria dos participantes aborda os indígenas por meio de temas que são tratados em algumas aulas, e estas são realizadas a partir das relações do presente com o passado (vice-versa). Ainda que afirmem trabalhar a temática indígena em ambas as temporalidades, cerca de 93% dos docentes afirmou que a História e Cultura Indígena fazem parte das aulas do período Colonial (1500 a 1822), 77% diz tratar da temática na Pré-História e 63% assinalou que a temática é abordada nas aulas que compreendem os dias atuais. Essas respostas são semelhantes às encontradas no Currículo São Paulo faz Escola, que aborda os indígenas brevemente na Pré-História e dá ênfase à participação desses na História Colonial do Brasil.

Além disso, notamos que os períodos históricos brasileiros menos assinalados por esses docentes também não fazem parte dos conteúdos do Caderno do Professor quando se disserta sobre a temática indígena. Para o tempo que compreende o Brasil Império (1822 a 1889), apenas 37% dos docentes afirma abordar a temática. Quando adentram na República,

os resultados são ainda menores, sendo que 20% assinalou que fala sobre indígenas de 1889 a 1950 e 18% escreveu que trata do tema de 1950 a 2000.

O momento compreendido entre 1822 e 1889 é carregado de definições sobre a construção da Nação e acerca da cidadania brasileira, como já foi assinalado no primeiro capítulo, entretanto, a História Indígena compreendida nessa definição do povo brasileiro ainda está distante das salas de aula, tanto no material didático prescrito como no discurso dos docentes que participaram da pesquisa. Da mesma maneira, a História Indígena no período que recebeu o menor número de respostas dos docentes, de 1950 a 2000, também não está presente no Currículo.

Um discurso não se resume somente ao ato de falar ou de se expressar por meio de palavras escritas. O esquecimento também constitui um discurso, ou seja, o “não-dito” tem tanto significado quanto o que é dito (ou escrito). O silenciamento diante dos temas indígenas no século XVII e na segunda metade do século XX nas aulas de História pode corroborar com a formulação de representações de senso comum que compreendem os indígenas como sujeitos distantes da construção da Nação brasileira, bem como com a falsa sensação de que esses povos não foram também dizimados durante a segunda metade do século XX.

É justamente na segunda metade do século XX que ocorre a reviravolta na História Indígena brasileira com o surgimento da Nova História Indígena. O número de pesquisas e pesquisadores aumenta, bem como os movimentos indígenas tomam formas mais concretas, resultando na conquista de direitos com a promulgação da Constituição de 1988. Além disso, por outro lado, ocorre genocídio indígena durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1984), principalmente pelos planos de expansão das fronteiras internas do Brasil para ampliar a economia e o escoamento de matéria-prima. Ou seja, não é um período a ser ignorado pelo ensino de História, porém, essas informações e fatos permanecem afastados dos bancos escolares da maioria das aulas de História desses docentes.

Depois de adentrarmos um pouco mais no universo das aulas desses professores, elencamos afirmações generalizadas sobre História Indígena solicitando que os docentes assinalassem se concordavam ou discordavam inteiramente ou em termos com as frases listadas. A intenção, ao realizar tais assertivas, foi compreender as representações desses colaboradores a respeito de noções sobre os povos indígenas contemporâneos que fazem parte do imaginário dos brasileiros que, muitas vezes, são carregadas de preconceitos, distorções e clichês.

Para elaborar a lista de frases, selecionamos diversas informações retiradas de matérias jornalísticas⁷⁴, blogs de ensino de História⁷⁵, análises realizadas por pesquisadores⁷⁶ e comentários coletados tanto em *sites*, redes sociais, discursos políticos, falas de professores universitários, bem como em conversas ocorridas no dia a dia nos mais variados lugares sociais – nos quais são gerados muitos dos saberes de senso comum a respeito dos indígenas.

A primeira afirmação é a respeito da frase de Varnhagen (1953, p. 31) – “de tais povos na infância não há história: há só etnografia”. Essa assertiva foi dita por um docente de um curso de ensino superior de licenciatura em História durante uma de suas aulas, na qual o professor declarou que não acredita que exista História Indígena. Esse discurso – ainda mais por vir de um professor universitário que colabora com a formação de docentes de História – nos fez questionar se tal representação/afirmativa, condizente com o momento de sua escrita no século XIX, faz parte das concepções dos docentes do estado de São Paulo na contemporaneidade. Sendo assim, escrevemos “os indígenas são povos sem história, a eles cabe apenas a etnografia” e 97% dos participantes da pesquisa discordou da assertiva. Um participante diz não concordar e nem discordar, pois, de acordo com esse, não há uma História escrita, porém, os indígenas são sujeitos históricos como quaisquer pessoas. Esse resultado demonstra que no discurso desses docentes há a ruptura dessa concepção vinda do século XIX, ainda presente no imaginário social dos tempos atuais.

Outro estereótipo a respeito dos indígenas é sobre o possível desaparecimento desses povos do território brasileiro. Por conta do extermínio de vidas e de identidades ocorridos na História do Brasil, tende-se a compreender que esses sujeitos existam em número cada vez menor. Entretanto, os dados do IBGE (2010), se comparados com os dados obtidos nas pesquisas anteriores do mesmo órgão (IBGE, 1991; 2000), mostram que a quantidade de indígenas, pelo contrário das expectativas proferidas no senso comum, vem aumentando. Isso não se deve somente a dados demográficos (contagem de natalidade e mortalidade) desses sujeitos, mas uma parcela do crescimento está pautada no auto reconhecimento identitário e no ressurgimento de povos indígenas por conta dos processos de etnogênese.

Isto se dá porque, antes, ser índio no Brasil significava ser atrasado, inferior, escravizado, catequizado, ser alvo de discriminação, de chacinas e até mesmo não

⁷⁴ As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2014/12/03/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>>. Acesso em 13 jul. 2017.

⁷⁵ 10 erros comuns sobre a cultura indígena. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/10-erros-comuns-nas-aulas-de-cultura-indigena/>>. Acesso em 13 jul. 2017.

⁷⁶ BIGELI (2015; 2016), FUNARI; PIÑÓN (2011), GRUPIONI (1996), RODRIGUES; MONTEIRO (2013), SILVA (2012), SILVA (2013), WITTMANN (2015).

ser considerado humano. Diversos povos foram obrigados a abrir mão de suas línguas e de sua cultura. Agora os povos indígenas voltam a afirmar sua identidade, talvez porque as circunstâncias estejam mais amigáveis. Ou talvez porque este grito não suporte mais ser calado (BRANDT, 2004, sem paginação).

Ao afirmarmos que “o número de indígenas no Brasil é cada vez menor”, 69% concordam, 17% discordam e 12% concordam ou discordam em termos. Clarice registra que, embora haja dados que comprovem o aumento da população indígena, ela acredita que “*se comparado [o número de indígenas hoje] com o século XV, [há diminuição] sim*”. Márcia justifica sua resposta dizendo que “*o número de tribos reconhecidas no Brasil, hoje, não é muito*”. Porém, há um fato curioso justamente nas respostas dessa questão: os docentes da D.E. de Tupã têm opinião diametralmente oposta à dos participantes vindos da D.E. de Assis. Se considerarmos apenas as respostas dos 13 (treze) professores de Tupã, cerca de 73% discordam que os indígenas estejam desaparecendo. Como já foi apontado antes, muito provavelmente essa resposta advém da proximidade que esses docentes têm com terras indígenas e pelos cursos de formação oferecidos pela Diretoria de Ensino da região, enquanto que a maioria da região de Assis mantém seus discursos ainda com indícios das informações generalizadas durante a História brasileira de que os indígenas estão diminuindo.

Já que o fato do aumento populacional indígena no Brasil tem relações com a identidade, as opiniões do senso comum sobre a “identidade indígena” acabam por criar representações, geralmente equivocadas, que permanecem no imaginário social sobre o que é ser ou não indígena nos dias atuais. Uma dessas inferências diz respeito ao local de vivência dos povos originários. Por serem comumente relacionados à natureza, constrói-se uma visão de que os indígenas perdem a sua identidade se morarem em locais urbanos. Para tal fato, escrevemos a asserção “o indígena deixa de ser indígena se sai de sua terra de origem e passa a morar em cidades”, para verificarmos se os docentes participantes da pesquisa compactuam com tal opinião. A maioria dos professores, correspondente a 88%, discorda, 8% não concordam e não discordam e 4% não responderam.

Em seguida, na mesma linha de raciocínio, afirmamos que “independentemente de onde viva e mesmo que constitua família com pessoas não indígenas, o indígena nunca deixa de ser um indígena”. Embora a maioria dos participantes das duas Diretorias de Ensino concorde com essa assertiva, totalizando 72% das respostas, houve algumas replicações diversificadas dentre os 13% que afirmaram não concordar e nem discordar, além de 13% que dizem não concordar e 2% não responderam.

Três dos docentes que não concordam e nem discordam, escrevem, em suma, que a autoafirmação identitária deve partir do próprio indivíduo. A professora Clarice explica que não concorda e não discorda da afirmação porque “*em alguns casos, o indígena nega a sua origem para não sofrer o que os antepassados viveram, na essência ele continua índio, mas na resistência não, por uma questão de sobrevivência*”. Um outro docente explana, em síntese, que faz parte do próprio nativo escolher ou não se continua sendo indígena por conta das questões culturais a que está submetido e ainda outro participante alega ser descendente dos indígenas e nunca ter notado sua avó refletir sobre essa questão de identidade.

Sendo assim, realizamos uma outra assertiva buscando trocar os personagens: afinal, se um sujeito não indígena passa a viver em uma Terra Indígena, esse se tornaria um deles? Cerca de 81% dos participantes discorda, 15% não discordam e não concordam, pois, como argumentam, se o sujeito vai ou não se auto afirmar indígena dependerá da aceitação do grupo no qual foi inserido e/ou justificaram suas respostas a atributos culturais, versando que o não indígena pode se adaptar a essa outra cultura, mas não será um indígena “de sangue”. Apenas 2% concordam com a afirmação e os outros 2% não responderam.

Segundo a antropóloga Brandt (2014, sem paginação), “se a pessoa se reconhece como indígena e se identifica com um grupo de pessoas que também se reconhecem como indígenas e a consideram indígena, então ela é”. Tal asserção é assegurada pela Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (BRASIL, 2004), na qual a auto declaração é defendida. Ainda de acordo com a antropóloga, o sujeito pode se autodeclarar indígena por uma condição genética e/ou cultural, não cabendo aos órgãos governamentais, aos não indígenas, e tampouco à própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI) atribuir identidade a outra pessoa. Sendo assim, as representações dos docentes que não concordaram ou não discordaram totalmente das assertivas correspondentes à identidade indígena são condizentes com as visões defendidas por Brandt (2014) e pela própria Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais (BRASIL, 2004) – ser ou não indígena depende da própria auto declaração do sujeito e da aceitação do grupo.

Outra representação comum a respeito dos indígenas brasileiros é considerá-los aculturados ou assimilados, ou seja, há visões que compreendem que uma cultura classificada como inferior adota espontaneamente uma conhecida como superior e acaba por abandonar a sua própria. Ao afirmarmos que o processo de aculturação ocorreu com os indígenas brasileiros, uma porcentagem próxima dos 68% dos professores discordaram e 10% concordaram. Os 20% que argumentam que não concordam ou discordam e apresentaram

respostas que são, na maior parte, relacionadas ao ato de sobrevivência, e não à adoção espontânea de outra cultura. Elena, por exemplo, diz que “*eles foram obrigados a se adaptarem para sobreviverem*”, assim como escreve Luana, proferindo que “*eles foram obrigados a se posicionar de forma a agradar os brancos*”. Alguns desses docentes discordam do termo cultura “inferior” escrita na afirmação, ao argumentarem que apenas os portugueses viam os indígenas como inferiores. Esses discursos ultrapassam a memória discursiva calcificada, a que classifica os indígenas como assimilados, e apresentam um dos motivos para essa “aculturação”: sobrevivência. Podemos inferir que esses docentes não percebem os indígenas como sujeitos ingênuos que poderiam ter sua cultura substituída por outra, pois, passar por esse processo era uma forma de resistência para manterem a própria vida. Assim, tais professores ultrapassam uma memória recorrente na História do Brasil (a de que os indígenas são aculturados) e demonstram visões variadas sobre o assunto.

Atualmente, como já foi discutido no capítulo anterior, o termo aceito para as trocas ocorridas nos encontros culturais é “transculturização” (FUNARI; PIÑÓN, 2011; ORTIZ, 1991), pois as sociedades são vistas como mutantes, variadas e dinâmicas, não cabendo definir apagamento ou a hierarquização de culturas. Por conta disso, o termo transculturização compreende que os grupos estão em constante movimentação, interação, mudança e que as culturas se atravessam, se constroem, não necessariamente apagando as já existentes.

O conceito ou a concepção de transculturização não foi mencionada nas respostas dos docentes, porém, a maioria demonstrou que não acredita em um apagamento da cultura indígena, como foi exposto na afirmação seguinte, “há a presença da cultura indígena no cotidiano dos brasileiros”, da qual obtivemos cerca de 91% de respostas concordantes.

Ainda pensando na cultura, escrevemos mais algumas afirmações, primeiro abordando as atuais sociedades indígenas em relação aos elementos de consumo provenientes da sociedade contemporânea: a inteiração desses indivíduos com os aparelhos eletrônicos, como celular, *tablet*, TV, computador etc., os tornam “menos” indígenas? Essa reflexão foi proposta por conta de diversos preconceitos advindos do pensamento comum de que “índio não usa celular”, “índio não sabe usar computador”, “índio não vê televisão”, ou mesmo indagações como “por que o índio quer ter contato com a tecnologia?”. Brandt (2014, sem paginação) responde que tem visto

[...] indígenas vendendo artesanatos através do *Facebook*, trocando *e-mails* com lojas que revendem suas produções, promovendo abaixo-assinados para terem seus direitos respeitados, se comunicando com parentes que ficaram na aldeia enquanto ele saiu para estudar na cidade e namorando, como a gente.

Ou seja, o contato, a interação e o uso de elementos culturais dos não indígenas não retira a sua identidade e a sua cultura de forma alguma. Assim, ao realizarmos a assertiva de que a relação entre indígenas e elementos tecnológicos os afastam de sua identidade/cultura, em torno de 82% dos docentes discorda, mais ou menos 7% concordam, 3% não responderam e 8% não concordam e nem discordam, pois, em suma, esses professores compreendem que a relação entre indígena e a tecnologia retira “um pouco” de sua cultura “original” – notamos que, apesar de discordarem dessa assertiva, a ideia do conceito de cultura vinda de diversos docentes tem relação com uma pureza originária, que não pode sofrer transformações⁷⁷.

Seguindo, pensamos em uma questão envolvendo gêneros sexuais: há a generalização de que as sociedades indígenas são, em suma, patriarcais. Em diversas representações pictóricas, em desenhos infantis, em atividades escolares, em filmes e outras produções televisivas, geralmente apresenta-se o estereótipo da mulher indígena incumbida de tarefas domésticas e maternais enquanto os homens são considerados os provedores do sustento e da manutenção da família (elucidamos que partimos de visões estereotipadas construídas por não indígenas pertencentes à sociedade não indígena, portanto, a partir dos significados do patriarcado advindos da lógica do pensamento capitalista). Ao afirmarmos que as sociedades indígenas são somente patriarcais, 79%⁷⁸ dos participantes discordaram e 14% concordaram. Entre os aproximadamente 5% que não concordaram e nem discordaram, as justificativas foram dadas dizendo que em alguns grupos essa afirmação procede e/ou que varia de acordo com o povo.

Finalmente, escrevemos que “há diversos povos indígenas, mas suas culturas são, em suma, iguais” – outra asserção que faz parte do imaginário brasileiro e também do Currículo utilizado nas escolas paulistas, como vimos nas análises do capítulo anterior, que generaliza e se apropria das informações sobre a cultura do povo Tupi como se essa fosse comum para todos os povos indígenas brasileiros. Para essa assertiva, um total próximo de 92% discorda totalmente, enquanto que 3% dos professores concordam e também 3% não concordam e não discordam, pois justificam que há semelhanças e diferenças entre os grupos indígenas. Um docente, representando 2% das respostas, não assinalou essa questão.

A generalização das culturas dos povos indígenas está presente na memória histórica dos brasileiros desde os primórdios do ensino de História devido a aproximação dos

⁷⁷ Nesta questão, todos os docentes da Diretoria de Ensino de Tupã discordaram da afirmativa, sendo assim, as respostas dadas pelos participantes da região de Assis acabam por afetarem, de certa maneira, as opiniões dos docentes da outra região.

⁷⁸ Nessa questão, 100% dos docentes de Tupã discordaram.

portugueses com o povo Tupi. Esse foi tomado como o principal representante dos povos nativos nas publicações dos intelectuais que escreveram os primeiros livros de História do Brasil e, conseqüentemente, a sua cultura foi explanada nas escolas proporcionando a ilusão de que todos os indígenas brasileiros são Tupi. Essa memória relacionada aos Tupi é muito presente no imaginário e se encontra nas aulas de História, principalmente por esses nativos terem colaborado com costumes e com o vocabulário do português brasileiro. Porém, os docentes a ultrapassam a demonstram representações diferentes ao concordarem que as culturas dos silvícolas não são iguais.

Contudo, não questionamos a esses participantes da pesquisa se abordam outras culturas indígenas além da Tupi durante as aulas. Assim, se os docentes explicam as diversidades culturais nas aulas, estarão indo além e modificando o interdiscurso do século XIX. Mas, por outro lado, há a possibilidade de esse discurso dos docentes ser semelhante ao encontrado em nossas análises do Currículo São Paulo faz Escola, ou seja: pode ser apenas uma generalização “politicamente correta” de se compreender e mencionar que há diversas culturas indígenas, mas a do povo Tupi continua sendo escolhida como a grande representante de todos os povos.

Ao pensarmos sobre as relações entre indígenas e aparelhos eletrônicos descrita nos parágrafos acima, nos surgiu reflexões a respeito de outra afirmativa que igualmente faz parte do cotidiano dos brasileiros: a consideração de que os povos originários são atrasados. Em resposta à assertiva “os indígenas podem ser considerados atrasados em relação à sociedade brasileira”, recebemos 83%⁷⁹ de respostas negativas. Um pouco mais de 3% concordam e cerca de 12% concordam ou discordam em termos justificando com variados argumentos, como: “a sociedade que os consideram atrasados”, “são considerados atrasados porque a maioria das pessoas acha que eles não sabem de nada”, “muitos já estão inseridos na sociedade”, e, além disso, ponderaram que nem todos podem ser considerados como atrasados porque isso depende do contexto histórico e social da região em que vivem.

A respeito dessas representações generalizadas acerca dos povos indígenas na atualidade, as visões dos docentes fogem do senso comum na maioria das respostas. De todas as assertivas realizadas, destacamos os resultados de duas: a primeira diz respeito à diminuição do número de indígenas no Brasil atualmente – na qual recebemos respostas completamente opostas se compararmos as advindas da D.E. de Assis e da D.E. de Tupã. Também destacamos as representações sobre identidade, nas quais uma média de 13% dos

⁷⁹ Novamente, nessa assertiva, 100% dos docentes da região de Tupã respondeu que discorda.

docentes assinalou que não concordava e não discordava com essas assertivas. Esses demonstraram visões mais fluidas e condizentes, em suas respostas escritas, com a Convenção nº 169 Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, de 2004, na qual ficou decidido que a identidade indígena é compreendida a partir da auto-declaração do sujeito e da aceitação do grupo. Vimos, assim, que o discurso da maioria difere das afirmações vindas do senso comum, o que proporciona a diversidade de abordagens sobre a temática nas aulas.

No bloco seguinte do questionário, denominado de “elaboração da aula”, pedimos para que os docentes escrevessem como preparariam e ministrariam aulas sobre a temática indígena. Dentre todas as perguntas realizadas no questionário, constatamos que os discursos ficam mais perceptíveis nas respostas dessa indagação por não se tratar de uma pergunta de múltipla escolha e com respostas prévias – que podem influenciar ou inclinar os docentes a buscarem a resposta considerada “correta” dentre as opções.

Assim, a partir da seguinte indagação: “De que forma você elaboraria uma aula ou um conjunto de aulas com a temática indígena? Descreva fontes que utilizaria, as temáticas que abordaria, as metodologias etc.”, obtivemos o total de 50 (cinquenta) respostas, sendo 39 (trinta e nove) de docentes ligados a D.E. de Assis e 11 (onze) respostas da D.E. de Tupã.

Ao analisarmos as respostas, notamos de princípio que, mesmo indagando sobre uma preparação de aula pessoal e subjetiva, vinda do próprio docente (“de que forma **você** elaboraria uma aula [...]”), uma gama de respostas relacionou a preparação das aulas com os temas já abordados no Currículo do estado de São Paulo. Observamos que essas respostas vinham dos docentes da D.E. de Assis, o que nos fez, novamente, realizar a distinção dos grupos no momento de analisar os discursos produzidos nessa questão aberta.

Sendo assim, constatamos que 39,5% dos participantes ligados à D.E. de Assis pautaram suas respostas com evidentes relações ao Currículo do estado de São Paulo, enquanto que 100% dos docentes da D.E. de Tupã não relacionaram suas escritas aos temas ou propostas apresentadas nas Situações de Aprendizagem (SA) do Currículo. Por exemplo, Jonas, da D.E. de Assis, registra que trataria, em uma aula sobre temática indígena, “*O encontro dos portugueses com os povos indígenas*”, com o objetivo de “*levar o aluno a entender a relação de estranhamento entre os dois povos*”. Esse mesmo enfoque é dado na SA 4, intitulada “O encontro entre culturas no Brasil”, componente do Caderno do Professor do 7º ano, volume 2 (SÃO PAULO, 2014b, p. 28) – evidenciando que o professor utiliza de um discurso já vindo do Currículo para descrever a sua própria preparação da aula, sem que haja uma ruptura com o discurso oficializado pelo material didático.

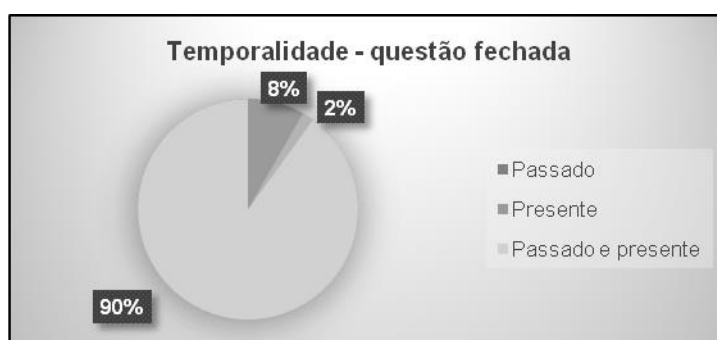
Da mesma forma, Alberto, da D.E. de Assis, escreve que introduziria a aula com a leitura do excerto da carta de Pero Vaz de Caminha e contextualizaria a partir das Grandes Navegações, do Mercantilismo e abordaria o encontro cultural. Assim, vemos que esse docente utiliza, além da SA já proposta pelo Currículo, a mesma fonte histórica elencada pelo material didático – a carta de Caminha ao Rei de Portugal. Para Paula, também de Assis, após realizar uma “sondagem e sensibilização” – termo metodológico utilizado pelo Currículo ao se iniciar qualquer SA –, partiria do questionamento “*Quais são as heranças indígenas que fazem parte do nosso dia a dia? Exemplos: alimentação, nome de lugares, animais etc.*”, para concretizar uma aula sobre a temática indígena. Tal assunto já está presente na SA 3 do Caderno do Professor do 7º ano, volume 2, intitulada “Palavras de origem indígena” (SÃO PAULO, 2014b, p. 23).

Quando analisamos as temporalidades abordadas nas aulas sobre temáticas indígenas, notamos que aproximadamente 29% dos docentes da D.E. de Assis que responderam a essa questão dissertativa destacam ou mantêm suas aulas apenas no período Colonial, ao passo que nenhuma resposta dos participantes da D.E. de Tupã evidencia esse período histórico, trazendo, quase sempre, a temática em diversos momentos da História do Brasil.

Clara, da D.E. de Assis, por exemplo, desenvolveria a sua aula (ou seu conjunto de aulas) a partir da chegada dos europeus, discutindo os primeiros contatos entre portugueses e indígenas, falaria sobre o homem branco/europeu, a catequização feita pelos Jesuítas e a escravização indígena utilizada como força de trabalho para os colonizadores – ou seja, tudo referente ao período Colonial. Andreas, da mesma D.E., escreve que “*iniciaria com a carta de Caminha; mostrar através de vídeos e internet o modo de vida; fazer comparações sobre o modo de vida do branco e do indígena; mostrar as várias línguas faladas por eles – seus hábitos e costumes; finalizaria com trabalho de pesquisa*”, não deixando explícito se a abordagem sobre as línguas e costumes estão relacionadas aos indígenas na atualidade, porém, a conjuntura dos assuntos tratados nessa resposta (iniciar pela carta de Caminha, abordar comparativamente os modos de vida) fez-nos compreender que trata-se do período Colonial. Leonor, vinculada a D.E. de Assis, mencionaria “*a importância indígena no período Colonial; seus costumes antes da chegada dos portugueses; rejeição da catequização pelos jesuítas; fugas ao serem escravizados pelo desenvolvimento dos engenhos açucareiros; e interiorização das tribos indígenas para não serem capturados pelo desenvolvimento do sistema*” – ou seja, assuntos e temáticas referentes ao início da História brasileira.

Retornemos à questão fechada a respeito das temporalidades realizada no segundo bloco de perguntas – apenas lembrando, nesta indagamos se o/a docente aborda as temáticas indígenas, em suas aulas, no passado, no presente ou em ambas as temporalidades. Vimos que 90% dos participantes totais (da D.E. de Assis e da D.E. de Tupã) afirmam abordar a História Indígena em ambas as temporalidades – passado e presente. Se selecionarmos somente os docentes da D.E. de Assis, 87% das respostas dizem tratar dos indígenas relacionando os dois momentos.

Entretanto, se considerarmos as análises dos discursos da questão aberta, os resultados são discordantes. Observamos que a) 8% fazem as abordagens de suas aulas priorizando somente atualidades; b) 23% focam apenas em metodologias e/ou não deixam explícito em qual temporalidade trazem temáticas indígenas; c) 32% focam no passado; e d) 37% fazem a relação entre passado e presente (presente e passado).



Isso evidencia que, por mais que afirmem em uma questão de múltipla escolha que trabalham com as duas temporalidades na sala de aula, o discurso proferido na resposta

dissertativa mostra uma diversidade de temporalidades, inclusive, há resposta que aborda a temática indígena apenas nos dias atuais⁸⁰.

Das respostas que não conseguimos identificar a temporalidade, temos a de Laura como exemplo. A docente da D.E. de Assis escreve apenas sobre a metodologia da aula sem fazer alusão aos indígenas: “1. Diante do contexto histórico que está sendo trabalhado ou da necessidade da turma, faço a seleção de conteúdos (temas); 2. Buscar diferentes fontes de estudo para o professor e selecionar o material de apoio que será utilizado; 3. Organizar atividades pedagógicas: aulas expositivas/debates/montagem de painéis etc.; 4. Sistematizar discussões produzindo um texto ou depoimento; Fontes: livros didáticos e paradidáticos, revistas de História, sites de pesquisa, obras literárias voltadas ao tema; Temáticas”. Laura termina sua narrativa com o termo “temáticas” e não continua seu discurso, talvez por falta de tempo para prosseguir a escrita no dia da coleta de dados, ou por desconhecimento acerca de quais temáticas abordar nas aulas.

Outros exemplos sobre temporalidades não identificadas são notados na resposta do docente Rômulo, Dênis, Renata e Danilo, todos da D.E. de Assis. Rômulo assinala: “Utilizo a internet com notícias correntes”. Esse discurso pode ser compreendido, a princípio, como uma abordagem da atualidade, já que se utiliza das notícias correntes, entretanto, essas podem versar sobre descobertas historiográficas do passado – o que não evidencia qual temporalidade o docente trata em suas aulas. Dênis igualmente não deixa preciso em seu discurso os pontos sobre as temporalidades, versando sobre metodologias com diversas expressões corriqueiras do ramo pedagógico (realizar sensibilização, contextualizar, buscar fontes, definir habilidades, avaliar continuamente... etc.) e, em dado momento, relata que traria “[...] leituras e imagens sobre o tema no sentido de desenvolver curiosidades nos alunos e então fazer uma ponte sobre a história local para dar sentido ao estudo”, não nos informando acerca das releituras sobre a história local, se seria discutida no passado, no presente ou em ambos. Renata escreve que utilizaria “objetos, terra” apenas – tornando identificável as relações de tais palavras com questões temporais. Ou ainda há a resposta de Danilo, da mesma Diretoria, que escreve “??? Também quero saber”.

Dos docentes que versam apenas sobre o presente, Elena, da D.E. de Assis, pensa que “deveria ser abordado [...] os vários grupos que são negligenciados pelas autoridades. Políticas ineficientes para a grande maioria da população brasileira. Leis que ‘enfeitam’ e

⁸⁰ Por isso notamos que as perguntas dissertativas proporcionam uma aproximação mais condizente com as realidades dos discursos dos docentes, ao contrário das questões fechadas e com respostas já escritas que podem denotar a busca pela afirmação “correta”.

papeis que são inviáveis”. E continua dizendo que se deve “*falar sobre a realidade vivida pelos indígenas nos diferentes cantos do país, alguns em situações favoráveis e outros em situações precárias*”.

Dos discursos sobre o passado, a Colonização é priorizada, além de notarmos o uso de expressões que utilizam verbos no pretérito, como: “*os indígenas ‘foram’ importantes*”, “*demonstrar como ‘era’ a vida dos povos*”, “*como eles ‘foram’ escravizados*”, “*falar sobre a cultura que o indígena nos ‘deixou’*”, entre outras. Elucidamos que especificamente nessas respostas não há relações com o presente, pois, o docente poderia versar que abordaria a temática considerando que os indígenas foram e *continuam sendo* importantes, ou querer demonstrar como era a vida dos povos originários no sentido de compará-la com as mudanças e permanências ocorridas em diversos momentos da História do Brasil. Porém, em tais respostas (que priorizam o passado), esses motes e essas comparações não são expressas.

Não há como abordar a temática indígena sem fazer alusão ao passado, obviamente. Entretanto, demos ênfase no fato de que, mesmo com os docentes da região de Assis demonstrando, na maioria das respostas da indagação fechada, que há uma relação entre passado e presente em suas aulas sobre temáticas indígenas, um número menor demonstrou tal relação nas respostas da questão livre. A contradição vista nas respostas dadas às duas questões presentes no mesmo instrumento de coleta de dados para esta pesquisa pode demonstrar que os docentes encontram uma resposta ideal na questão fechada, mas, ao responderem à questão aberta sobre a sua prática, não conseguem ver possibilidade em realizar tal feito.

Compreendemos ser impossível de se abordar qualquer fato ou tema histórico sem abarcar o passado visando entender o presente, tanto que os docentes da região de Tupã não desconsideraram a importância dos fatos ocorridos no período Colonial, como os encontros culturais, as relações entre indígenas e portugueses sucedidas na História do Brasil, porém, a relação entre passado e presente faz parte das abordagens de todos esses docentes – portanto, 100% das respostas dos professores da D.E. de Tupã consideram ambas temporalidades.

Sid, da D.E. de Tupã, escreve que “*uma aula efetiva para tratar a temática indígena, inicialmente, [deveria] eliminar preconceitos e concepções distorcidas sobre o ser indígena. Gostaria de poder levar para a sala de aula os indígenas que habitam a região para contar sobre suas dificuldades e sua trajetória. É importante ressaltar o processo ‘civilizatório’ que espoliou terras e confinou grandes grupos em pequenas extensões territoriais, privados de seus costumes e modos de viver. A utilização de materiais etnográficos e arqueológicos também ajuda a reforçar a ideia da presença*” – demonstrando que as alusões ao passado

(materiais etnográficos e arqueológicos; a menção sobre a trajetória e a eliminação de preconceitos e concepções distorcidas) fazem parte de sua aula.

Seguindo a mesma linha, Natália, também da região de Tupã, versa que *“primeiro gostaria de enfatizar a presença indígena no decorrer da história e na atualidade. Discutir questões relativas a identidade e memória. Um ponto importante que gostaria de abordar é a visão de pessoas que fazem parte dos povos indígenas sobre tanto a abordagem historiográfica destes povos quanto sobre questões atuais”*, manifestando as duas temporalidades em seu discurso.

Embora a diversidade de povos apareça nas alocações de ambos os grupos participantes da pesquisa, os docentes da D.E. de Tupã são mais enfáticos a tal tema em suas respostas, sendo que 45,5% desses abordam a diversidade dos povos originários enquanto que essa temática aparece em aproximadamente 21% das respostas dos professores da D.E. de Assis.

O mesmo ocorre com temas concernidos à identidade e ao multiculturalismo: em Tupã, 54,5% dos docentes levam esses assuntos para as suas aulas e encontramos tais temas em torno de 29% de respostas dos professores da D.E. de Assis. Se compararmos tais porcentagens com os conteúdos do Currículo do estado de São Paulo, elas são plausíveis, pois, como foi assinalado em nossa análise dos Cadernos, nesses não é dada atenção às diversidades de povos, não nomeiam os povos indígenas além dos Tupi-guarani, tratando os outros apenas como “outros”.

Quando se trata da retirada da centralidade da História a partir da visão europeia, procurando valorizar as concepções vindas dos próprios nativos, as respostas dos dois grupos são diametralmente opostas: quase 73% dos docentes da D.E. de Tupã reconhecem e prestigiam os pontos de vistas dos nativos e, em contrapartida, pouco menos de 74% dos professores da região de Assis não fazem menção às visões desses povos – ratificando que os professores da D.E. de Assis mantêm suas aulas a partir das perspectivas dos colonizadores, do homem branco, sem comparar e/ou sem dar ênfase a outras percepções. Podemos considerar a ocorrência desse resultado profundamente oposto por conta da proximidade que os docentes da região tupãense têm com a Aldeia Indígena Vanuíre, localizada na Terra Indígena de mesmo nome. E, por terem contato constante com esses, com sua cultura, História e com seus olhares, o reconhecimento de outras perspectivas são enaltecidos na preparação das aulas.

Como exemplos, temos alguns trechos das respostas dos docentes da D.E. de Tupã: Carolina escreve que considera *“de extrema importância a valorização da visão indígena e*

além disso a sua história regional”; Ricardo diz que *“a ‘visão’ do explorado deve ser levada em consideração*”; Natan acredita que os alunos devem ter contato com povos indígenas, além de *“ouvir do indígena o seu mundo*”; Ruth considera ser de extrema relevância *“trabalhar a questão da identidade, o multiculturalismo presente na sociedade brasileira, porém, um estudo voltado para a visão do índio [...] proporciona para o educando o contato com esses povos*”. Natália utilizaria como fonte, para as aulas, a *“fala de indígenas (se possível, uma ‘palestra’ para abordar um dos pontos de vista de uma pessoa integrante de povos indígenas*”. Sendo assim, podemos observar a presença indígena a partir das visões advindas deles próprios nesses discursos como sujeitos históricos, tendendo proporcionar aos estudantes experiências que os façam compreender a História através de diversos ângulos.

Das respostas dos participantes da região de Assis também há abordagens em que os indígenas são tratados a partir de suas próprias concepções, porém, como já foi explanado, em uma proporção assaz distinta. Luana, da D.E. de Assis, trabalharia em suas aulas com *“fichas com entrevistas aos indígenas mostrando aos alunos a realidade de algumas tribos na atualidade*”; Otávio levaria os alunos e alunas para visitarem *“as poucas tribos existentes em nossa região, a fim de conhecer seus costumes, crenças, formas de organização*” e considera importante o contato, pois, *“ainda há mitos que permeiam a mentalidade contemporânea sobre nossos antepassados*”. Camila levaria fontes visuais e textuais com depoimentos de grupos indígenas. Thales, apesar de focar somente no passado, abordaria *“a visão que os nativos tiveram sobre os europeus*”, desfocando a História de sua abordagem única e eurocêntrica.

Não temos a intenção, ao analisar esses discursos, de medir conhecimentos e/ou de atribuir culpa aos docentes pelas abordagens referentes às Histórias e Culturas Indígenas. Para compreender tais alocações, não podemos deixar de contextualizá-las com as determinações históricas vigentes. Como escrito no início deste capítulo – e como vimos no Documento Técnico Consolidado (GRUPIONI, 2012) –, poucas são as iniciativas do Ministério da Educação que visam a formação de docentes de História que atendam às demandas das temáticas indígenas nas salas de aula das instituições escolares brasileiras. Os cursos universitários de formação de professores de História tampouco proporcionam uma preparação adequada que supram as necessidades de diferentes e novas abordagens sobre a temática indígena nas escolas (VALENTINI, 2016). Por falta de tais recursos federais e estaduais, iniciativas isoladas e pessoais vêm se tornando a única forma de esses docentes terem um contato abrangente com o tema.

A respeito dos docentes da região de Tupã, vemos que as respostas são mais próximas das abordagens trazidas pela Nova História Indígena – ou seja, esses professores valorizam a visão dos próprios indígenas ao levarem o assunto para a sala de aula. Compreendemos que assim se faz porque, além da região ser próxima a Terra Indígena Vanuíre, há iniciativas da D.E. de Tupã que visem a preparação desses profissionais ao oferecer cursos de formação continuada sobre a temática. Contudo, a maioria dos professores da região de Assis mantém seu discurso deveras próximo ao encontrado no Currículo São Paulo faz Escola – logo, longe da Nova História Indígena. Atribuimos isso a falta de realização de uma formação adequada para esses profissionais após a sanção da Lei 11.645/2008.

Para além disso, a partir das respostas da questão aberta sobre a preparação de uma aula ou de um conjunto de aulas com a temática indígena, notamos que há divergências entre os discursos explanados nessa e aqueles discursos demonstrados nas perguntas semi-abertas e fechadas. Vemos que os próprios docentes têm dúvidas sobre como tratar a temática e, ainda que ultrapassem o discurso oficial do Currículo, a maioria deles ainda se baseia no discurso curricular para abordar o tema na sala de aula – mesmo que apenas 23% desses docentes admitam que usam o Currículo São Paulo faz Escola como fonte de preparação de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando colaborar com a área de estudos a respeito da História e Cultura Indígena, bem como com as áreas de Ensino de História, de História e de Educação, o objetivo dessa pesquisa foi analisar as representações sobre História e Cultura Indígena explanadas nos discursos do Currículo São Paulo Faz Escola e de docentes da disciplina de História atuantes nessa rede de ensino. Quando surgiu aquele impulso inicial para a realização de uma pesquisa sobre uma temática instigante, diversas ilusões esperançosas foram criadas, principiando pela ingenuidade de supor que abarcaríamos os discursos da maioria dos professores de História vinculados na rede estadual paulista, composta por 92 (noventa e duas) Diretorias Regionais de Ensino. Qualquer pesquisador sabe que a realidade prevalece à vontade, portanto, nossas escolhas foram realizadas considerando a distância territorial, o contexto histórico das regiões em que os docentes lecionam e, evidentemente, o tempo hábil para a consecução da pesquisa.

Assim, optamos por selecionar os materiais didáticos do Currículo voltados para o segundo ciclo do Ensino Fundamental por ser o momento em que os estudantes têm contato com um saber historiográfico institucionalizado, lecionado por professores com formação específica na área de História e os docentes colaboradores foram convidados a participar dos questionários por representarem duas regiões que mantêm relações distintas com os povos indígenas: a região de Assis, apesar ser uma terra habitada por nativos no início de seu “desbravamento”, não mantém afinidades com a História e Cultura dos povos da forma como acontece na região de Tupã. A escolha se deu por compreendermos que havia a possibilidade de abarcarmos, através dos discursos desses professores, diferentes perspectivas e representações sobre História Indígena que poderiam ser apresentadas na sala de aula.

Outra possibilidade, ao realizar a pesquisa, era a de haver transformações nas abordagens sobre História e Cultura Indígena no discurso do Currículo do Programa São Paulo Faz Escola devido à sanção de uma Lei, há quase uma década, que obriga a inserção de conteúdos sobre a temática nas aulas de História, além das mudanças de perspectivas historiográficas proporcionadas pela Nova História Indígena a partir dos anos 1970 no Brasil.

Entretanto, mesmo não comparando o conteúdo da versão atual (2014-2017) com o mesmo Currículo utilizado em anos anteriores, percebemos que o discurso desse aporte didático mantém ligações com as representações encontradas por pesquisadores que analisaram materiais didáticos de História utilizados nas escolas brasileiras desde a década de 1970 até o início dos anos 2000. Para além disso, tanto o Currículo atual, como os livros e materiais analisados pelos pesquisadores antes da sanção da Lei 11.645/08, mantém as

representações condizentes com os discursos sobre os indígenas provenientes da historiografia brasileira do século XIX – principalmente com visão romântica dos indígenas na História.

Dos 08 (oito) volumes dos materiais didáticos do Currículo São Paulo faz Escola para a disciplina de História do Ensino Fundamental II, apenas dois volumes trazem a temática indígena em algumas de suas Situações de Aprendizagem (SA). A temática está concentrada nas aulas do segundo semestre do 7º ano, momento em que, seguindo uma abordagem cronológica, se estuda o momento das grandes navegações e dos contatos entre os portugueses e indígenas nas terras que se tornariam o Brasil. O conjunto de representações do Currículo constroem um discurso ainda distante das realidades desses povos, pois, por conta de a abordagem concentrar-se no período Colonial (1500 a 1822), cria-se a falsa sensação de que os povos nativos não estiveram presentes em outros momentos da História do Brasil.

O discurso do Currículo prioriza a abordagem da cultura em detrimento da História e das lutas políticas dos povos indígenas ao dedicar duas SA inteiras para os temas “Palavras de origem indígena” e “O encontro entre culturas no Brasil”. O conjunto de representações contido nessas duas SA contribui com a manutenção de estereótipos acerca dos indígenas, pois, além de demonstrar uma visão romantizada sobre a relação entre indígenas e natureza, continua a propagar informações já antes abordadas nos materiais didáticos de História, como: a contribuição do Tupi na constituição do português brasileiro; a herança cultural deixada pelos indígenas na alimentação e nos costumes do povo brasileiro; além de reforçar a velha máxima de que os indígenas adotaram padrões europeus a partir do encontro com os portugueses – enquanto esses apenas foram incorporando elementos dos indígenas em sua cultura.

Compreendemos a impossibilidade de se abordar todos os acontecimentos históricos num Currículo da disciplina de História, portanto, escolhas sobre quais assuntos trabalhar sempre são e serão feitas. Porém, sugerimos que as escolhas sejam justificadas, fundamentadas e explicitadas para que não se difundam representações errôneas sobre a diversidade dos povos indígenas que habitam o território brasileiro, bem como sobre a colaboração desses povos na construção da identidade dos e da própria História do Brasil.

Com as representações encontradas nas análises, concluímos que o discurso do Currículo São Paulo faz Escola continua reproduzindo os discursos vindos da Historiografia do século XIX e da disciplina de História dos séculos XIX e XX (relatados no primeiro capítulo desse trabalho). A História Indígena escolarizada continua sendo eurocêntrica, distante das realidades dos indígenas, minimizada e generalizada. Os indígenas continuam sendo tratados como coadjuvantes e em função do colonizador. Portanto, ainda são mantidas,

no Currículo São Paulo faz Escola, visões presentes nas abordagens sobre os indígenas anteriores da criação da Lei 11.645/2008, que deveriam ser reestudadas e já superadas com a ajuda da Nova História Indígena, como: a transformação dos indígenas de seres passivos e encantadores heróis da natureza a verdadeiros empecilhos para o progresso da Colônia; as visões românticas das relações entre indígenas e natureza; a minimização das heranças deixadas pelos povos indígenas; a generalização da História e Cultura Indígena relacionada somente ao povo Tupi.

Em contrapartida, nos discursos dos professores, encontramos uma maior diversidade de perspectivas nas representações, porém, a maioria dessas ainda é condizente com a memória historiográfica e da disciplina de História dos séculos XIX e XX (e, conseqüentemente, semelhantes às representações encontradas no Currículo). Dos docentes que ministram aulas na região de Tupã, percebemos uma preocupação com o fortalecimento das visões dos indígenas a respeito de sua História e Cultura e também da constituição da História do Brasil. Inferimos que isso ocorre por conta da conjectura do local onde estão ministrando suas aulas (próximos à Terra Indígena Vanuíre) e pelos investimentos da Diretoria de Ensino de Tupã ao realizar cursos de formação continuada sobre a temática indígena visando à preparação dos docentes para tratarem do tema nas aulas. Já nos discursos dos participantes da região de Assis, há uma forte ligação com as representações contidas no Currículo do estado de São Paulo, mas também não deixam de valorizar, em menor proporção, se comparados ao outro grupo de docentes, o ponto de vista dos povos nativos sobre a História.

Com as análises, pudemos verificar que, como escreveu uma das professoras colaboradoras da pesquisa, *“entre a instituição de uma Lei e a prática pedagógica, tendo em vista uma nova abordagem, existe uma longa distância”*. Haveria formas dessa distância ser minimizada?

Nossa hipótese é que, se houvesse aproximações entre a História escolarizada e as pesquisas da Nova História Indígena, sim. Inclusive, presumimos que se o ensino de História escolar abordasse outras perspectivas sobre História Indígena no Currículo e nos materiais didáticos, nos reconheceríamos como sujeitos mais próximos dos povos indígenas, afinal, como afirmam Silva e Fonseca (2007, p. 49), o currículo “[...] ocupa lugar central na construção identitária do aluno”.

Entretanto, não há como desconsiderar que estamos tratando de um campo de disputas de forças de poder – o currículo – e que a História, e seu uso escolar, é permeada por intenções. A reforma curricular paulista foi planejada visando a melhoria da qualidade de

ensino dos estudantes medida através de sistemas avaliativos. Logo, o que teria mais relevância para a política por trás desse Currículo? O avanço dos resultados nas avaliações de desempenho ou a formação dos alunos para uma sociedade do conhecimento? Se um currículo ocupa lugar central na construção da identidade dos estudantes, qual seria a identidade almejada para a sociedade brasileira no atual contexto histórico e social permeado pelo neoliberalismo? São questões que não podem ser descartadas.

Os currículos não são apenas documentos que auxiliam, guiam ou orientam o trabalho dos professores e alunos nas escolas. Há uma infinidade de disputas e interesses sociais que influenciam nesse, portanto, o torna um objeto de disputas sociais e culturais dentro das instituições educacionais (SILVA; FONSECA, 2007). Não é por mera desatenção que a História Indígena ainda continua sendo tratada com pouca relevância nos conteúdos para o ensino de História. É por disputa entre forças de poderes, na qual, por ora, os indígenas ainda são os menos favorecidos.

Além disso, as relações entre currículo, professores e alunos são complexas e dinâmicas. Silva e Fonseca (2007, p. 63) evidenciam que “as pesquisas sobre currículos vividos nas escolas brasileiras revelam uma diversidade de modos de organização e seleção que difere e se distancia do prescrito em grande parte dos currículos elaborados pelas secretarias de educação e pelos PCN”. Os professores têm autonomia em sala de aula, podendo transformar os conteúdos e as práticas curriculares. Os alunos chegam até as instituições escolares já com uma formação histórica adquirida nas vivências sociais, portanto, também são sujeitos participantes das transformações das práticas curriculares nas aulas. Assim, as investigações sobre o currículo vivido nos processos de troca de aprendizagens entre professores e alunos na sala de aula são de extrema significância se intentamos compreender as representações acerca do ensino de História e Cultura Indígena no ensino de História.

Por fim, esse estudo também propicia informações para nós, professores de História, refletirmos sobre nossa própria abordagem da temática indígena nas salas de aula. Utilizando novamente a frase de uma professora participante do estudo, concordamos que, sim, “*entre a instituição de uma Lei e a prática pedagógica, tendo em vista uma nova abordagem, existe uma longa distância*”, porém, essa distância pode ser encurtada por meio de nossa postura crítica e reflexiva a respeito das formas que abordamos, na sala de aula, a História e Cultura dos povos indígenas. Como vimos nas respostas dos docentes referente às fontes utilizadas para as aulas sobre os indígenas, apenas 12% utilizam artigos acadêmicos para prepará-las – a maioria baseia-se no livro didático, em sites de internet e no próprio Currículo. As produções

que transformam as visões sobre os povos indígenas na Historiografia brasileira principiam-se na década de 1970, ou seja, há pelo menos 40 (quarenta) anos de produção científica dessa área que ainda é pouco explorada nos bancos escolares. Há diversos autores com produções atualizadas, como, por exemplo, Cunha (2016; 1992; 1990), José da Silva (2017; 2014; 2013), Wittmann (2015; 2007), Almeida (2003; 2010) e Sposito (2012), que publicaram suas pesquisas em artigos e/ou livros e nos fornecem informações que auxiliam na construção de aulas que ultrapassam a memória oitocentista ainda presente no Currículo, nos proporcionando abordagens mais próximas das realidades dos povos indígenas brasileiros.

Portanto, nós, professores, também podemos colaborar com o encurtamento das distâncias entre uma Lei e a prática, entre uma abordagem obsoleta e uma nova – cientificamente fundamentada – que proporcione, além de informações mais abrangentes, o respeito àqueles que tiveram sua História omitida, minimizada e silenciada pela História Oficial.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D. et al. **Marketing research**. (7th Ed.), New York: John Wiley & Sons, Inc. 2001
- ABREU Martha; MATTOS Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41, p. 05-20. 2008.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Almicar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p.27-55.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. A história indígena a ser ensinada nos currículos oficiais brasileiros. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.1, p. 100-122, jan./abr. 2015.
- _____; CIAMPI, Helenice. A História a ser ensinada em São Paulo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.01, p.195-221, jan./mar. 2015
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2010.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 13-71.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 9ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Antropos, 1985.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana** vol.12 no.1 Rio de Janeiro, 2006.
- BASSO, Itacy Salgado. As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. In: DAVIES, Nicholas. (Org.). **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Rio de Janeiro: Acess, 2001. p. 33-45
- BIGELI, Maria Cristina Floriano. Os indígenas no ensino de história: representações produzidas a partir dos discursos do “Currículo do Estado de São Paulo” e de professores da rede estadual de ensino. In: **XXVIII Simpósio Nacional de História** – ANPUH. Florianópolis-SC: UFSC. 2015. Disponível em:

<http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434408292_ARQUIVO_Maria-2015-APNUH.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017

_____. Desconstrução de estereótipos pelo Ensino de História: trabalhar a temática indígena nas escolas através de propagandas. In: **XXIII Encontro Estadual de História – ANPUH-SP**. Assis-SP: UNESP. 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.sp.anpuh.org/resources/anais/48/1467826796_ARQUIVO_MariaCristinaANPUH-SP-completo.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, Civilização, Trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In PEREIRA, Almicar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: Karnal, Leandro (org). **História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2013b, p. 185-204.

BOIM, Thiago Figueira. **O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)**. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 5ª. ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

BRANDT, Lilian. **As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas**. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2014/12/03/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição (1824)** “Carta de Lei de 15 de março de 1824”. Brasília – DF: Fundação Projeto Rondon – Minter, 1996

_____. **Decreto nº 68.065**, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 15 jan. 1971, Seção 1.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **LDBEN** “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96”. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Decreto nº 5.051**, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm>. Acesso em 10 jan. 2018.

_____. **Lei nº 10.639**, de 09 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 Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 10 jan. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de 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”. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 10 jan. 2018.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017, Seção 1.

BRUST, Monique. Entre o mito e a realidade: a representação dos índios no século XVI e XVII. **XXII Simpósio Nacional de História** - ANPUH. João Pessoa-PB, 2003. Disponível em: < <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.520.pdf>> Acesso em 03 jul. 2016.

CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta curricular do estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da tylerização na educação pública. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n, 1, p. 380-394, mar./dez. 2010.

CAMINHA, Pero Vaz. **Carta do achamento do Brasil**. Century Anger Management, 1999.

CAMPANHOLE, Adriano. **História da fundação de Assis**. São Paulo: A. Campanhole, 1985.

CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo. Os saberes indígenas, muito além do romantismo. **Carta Capital**, 14 de maio de 2015. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/os-saberes-indigenas-muito-alem-do-romantismo-8236.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CENPEC - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Projeto São Paulo faz Escola** – Edição especial da proposta curricular – 134. Disponível em: <<http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=projetos.view&id=266>>. Acesso em 10 jan. 2018.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COTIDIANO. Apresentado por Luiza Inez Vilela. Brasília: Rádio Nacional de Brasília. 15 abr. 2015. 14h. Duração 17min30s. Entrevista com Daniel Munduruku.

COURTINE, Jean-Jacques. Définition d'Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse de Discours. **Philosophiques**, Paris, v.IX, n. 2. 1981.

CUNHA, Manoela Carneiro da. Imagens de Índios do Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, set./dez. 1990.

_____. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

DURAN, Marília Claret Geraes. A CENP e as propostas curriculares para a rede pública de ensino do estado de São Paulo. In: **XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2133c.pdf>. Acesso em 11 jan. 2018.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter (eds.). **Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo**. Trad. Marcelo Rollemberg. São Paulo: Contexto, 2003.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FARIAS, Patricia Angélica de Oliveira. O currículo do estado de São Paulo e a temática indígena: currículo, identidade e relações de poder. **XXIX Simpósio Nacional de História – ANPUH**. Brasília-DF, Universidade Nacional de Brasília, 2017, disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488828150_ARQUIVO_ANPUH.pdf>. Acesso em 06 jan. 2018.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FIORIN, José Luiz. Identidades e diferenças na construção dos espaços e atores do novo mundo. In: BARROS, Diana Luz Pessoa. (Org.). **Os discursos do descobrimento**. São Paulo: FAPESP, 2000. p. 27-49.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas-SP: Papirus, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas-SP: Papirus, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa; VARLOTTA, Yeda Maria da Costa Lima. As Representações sociais de professores do ensino médio. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 17-28, jul./dez. 2004.

FUNARI, Pedro Paulo. PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC, 1989

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Novo na era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 15-42, 2000.

GIANNINI, Isabelle Vidal. Os índios e suas relações com a natureza. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

GIAVARA, Ana Paula. **Entre o discurso e a prática**: a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional “São Paulo faz escola. 205 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história**: uma análise nos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GOMES, Antonio Marcos Tosoli. Análise de discurso francesa e teoria das representações sociais: algumas interfaces teórico-metodológicas. **Psicologia e saber social**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 03-18, jan./jun. 2015.

GRUPIONI, Luis Donisete. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios no livro didático. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília-DF, v. 77, n. 186, p. 422-437, mai./ago. 1996.

_____. **Documento Técnico Consolidado**: Estudos para regulamentar a lei 11.645. Brasília-DF, 2012

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, v. 1, p. 05-27.1998

HAUGEN, Einar. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, Marcos. **Norma Linguística**, São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 97-114.

HENRY, Paul. Constructions relatives et articulations discursives. **Langages**, n. 37, p. 81-89. 1975.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 1991**: resultados do universo relativos as características da população e dos domicílios. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=782&view=detalhes>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Censo demográfico 2000**: Características da População e dos Domicílios – Resultados do universo. Disponível em: < <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Censo demográfico 2010**: Características da População e dos Domicílios – Resultados do Universo. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir do Mato Grosso do Sul. In PEREIRA, Almicar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. **A Reserva Indígena Kadiwéu (1899-1984)**: memória, identidade e história. Dourados: UFGD, 2014.

_____; BOLZAN, Aila Vilela; SOUZA, Rosaldo de Albuquerque (Orgs.). **Kinikinau**: arte, história, memória & resistência. Curitiba: CRV, 2017.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino e História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: ed. Alternativa, 2004.

LIZ, Marcela de. **A representação dos povos originários brasileiros nos livros didáticos de história do ensino fundamental**. 2014, 76f. (Trabalho de conclusão de curso - História) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão.

LYSARDO-DIAS, Dylia. A construção e a desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. **Stockholm review of latin american studies**, n. 2, p. 25-35, 2007.

MACHADO JÚNIOR, Cláudio de Sá. **Povos indígenas e educação audiovisual**. Disponível em: < http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/povos_indigenas_e_producao_audiovisual.pdf> Acesso em 03 jul. 2016.

MAIO, Maria das Graças; RUDOFF, Mário; D'AMBRÓSIO, Oscar. **Conto, canto e encanto com a minha história**: Assis cidade fraternal. São Paulo: Noovha América, 2003.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. O índio brasileiro no livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v. 6, p. 73-89. 2000.

MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. **Cadernos de Pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas**, n. 57, dezembro de 2002.

MANÉ, Djiby. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. **Via Litterae**, Anápolis, v. 4, n. 1, jan./jun. 2012.

MARCH, Euclides. Religião e evangelização: presenças na carta de Pero Vaz de Caminha. **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba, Ano 17, n. 33, p. 103-121, jul./dez. 2001.

MARIANO, Nayane Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil**. 2006. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 18, n. 36, 1998.

_____. **A construção da proposta curricular da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos**. 1996. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação: Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – RIHGB**, Rio de Janeiro, t. 6, v. 24, p. 301-403, jan. 1845.

MATTOS, Izabel Missagia de. **Civilização e Revolta: os Botocudos e a catequese na Província de Minas**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

MELATTI, Júlio Cesar. **Índios do Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

_____, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. 2001. 233f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas.

MONTES, Arlindo Vizelli; MORENO, Elizabeth Manrique; NAKAYAMA, Iara Bianchi. **Tupã: depoimentos de uma cidade**. Tupã-SP: Gráfica & Editora Multi-Gráfica, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA, Bruna Maria Cristina da Silva. **Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista**. 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático “Toda História”. **História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 41-59. 1999.

NOBRE, Felipe Nunes. **Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)**. 2017. 217f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

NÓBREGA, Manuel. **Cartas do Brasil (1549-1560)**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista brasileira de Educação**, n. 22, p. 25-34, jan./abr. 2003.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Ameaça à liberdade de ensino [Editorial]**. O Estado de São Paulo, ano 108, n. 34.493, p. 3, 09 de agosto, 1987.

OLIVEIRA, Valéria Maria Santana. Índios no Brasil – como eu vejo: análise de representações imagéticas sobre os índios na sala de aula. **Anais do 8º Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE) e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional (FOPIE)**. Vol. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1708/399> . Acesso em 02 jul. 2016.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Havana: Ed. Ciencias Sociales, 1991.

PALHARES, Leonardo Machado. **Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História**. 2012. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PÊCHEUX, Michel. **Les vérités de la Palice**. Linguistique, sémantique, philosophie. Paris: Maspero, 1975.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista brasileira de História**, v. 15, n. 29, São Paulo, 1995.

_____. História e história cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIB SOCIOAMBIENTAL. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>> Acesso em 11 jul. 2017.

PINHEIRO FILHO, Fernando. A noção de representação em Durkheim. **Lua Nova**, n. 61, p. 139-155, 2004.

PINTO, Regina Pahim; MYAZAKI, Nobue. A representação do índio nos livros didáticos na área de Estudos Sociais. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. 30, p. 165-191. 1985

REDE DO SABER. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/>>. Acesso em 11 jul. 2017.

REIS, João José. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

REIS, Martha dos. Efeito das reformas educacionais na formação e atuação de professor da área de ciências humanas. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 278-286, jun./dez. 2012.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães et al. **Testemunha ocular: textos de antropologia social do cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RODRIGUES, Kleber; MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. As representações sobre os índios no ensino de história contemporâneo: como a comunidade escolar sergipana observa os indígenas nos livros didáticos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, n. 12, p. 1-13, 2013.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016.

RUSEN, Jörn. **História viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO (estado). **Decreto nº 7510/76**, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/214799/decreto-7510-76>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno do professor: História. Ensino Fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano**, vol. 1. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno do professor: História. Ensino Fundamental – anos finais, 6ª série/7º ano**, vol. 2. 2014b.

_____. Secretaria da Educação. **São Paulo, uma nova agenda para a Educação**

Pública. São Paulo: SEE, 2007.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 92** de 19 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. São Paulo: SEE, 2007.

_____. Secretaria. Da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: História**, São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, vol. 12, p. 81-96. 2008.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 151-168, 2012.

SILVA, Marcos A. FONSECA, Selva Guimarães. Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural? In: _____; _____. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas-SP: Papirus, 2007. p. 43-64.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Isabelle Cristine de Almeida. **Povos originários do Brasil: representações dos povos indígenas na coleção didática Araribá História e reportagens da revista Veja (2008-2014)**. 2016. 160f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SPALDING, Karen. “The Colonial Indian: past and future research perspectives”, **Latin American Research Review**, v. 7, n. 1, p. 47-76. 1972.

SPOSITO, Fernanda. **Nem cidadãos, nem brasileiros: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845)**. São Paulo: Alameda, 2012.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **Independência do Brasil na Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2005.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 73-99.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **História e cultura indígena nas licenciaturas em História: USP, UNESP/FCL-Assis, UNICAMP e PUC-SP**. 2016. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. Tomo 1. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os involuntários da pátria**. Disponível em: <<https://acasadevidro.com/tag/indios-e-indigenas-diferenca/>>. Acesso em 11 jul. 2017.

WITTMANN, Luísa Tombini. **O vapor e o botoque**: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

_____. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

XAVIER, Erica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 1097-1112, jul./dez. 2010.

ANEXOS

ANEXO 01

Proposta de Diretrizes Operacionais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº X, DE X DE XXXX DE 2015

Define Diretrizes Operacionais para o Ensino da Temática da História e da Cultura Indígena

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto

CONSIDERANDO O que dispõe a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004; a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social;

O que dispõe a Convenção Relativa a Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº. 63.233, de 6 de setembro de 1968; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº. 65.810, de 8 de dezembro de 1969; a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela Unesco, em 2001; e a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, promulgada pelo Decreto nº. 6.177, de 1 de agosto de 2007.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica;

As orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 que instituem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o Plano Nacional de

Implementação dessas diretrizes, de 2009, elaborado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial.

A Lei 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, que deu nova redação ao artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu que nos “estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, instituindo que 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”, e instituindo que “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”.

RESOLVE:

Art. 1º. Esta Resolução define as Diretrizes Operacionais para o Ensino da Temática da História e da Cultura Indígena na Educação Básica.

Art. 2º. Com o intuito de regulamentar a aplicação da Lei 11.645 por parte dos sistemas de ensino, fornecendo orientações para a adequada inserção da temática dos povos indígenas, de sua história e cultura no currículo da Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação, na sua função de orientar os sistemas de ensino e suas diferentes instituições, na elaboração e implementação de ações voltadas para política educacional brasileira, institui a presente Resolução, a serem observadas pelas Instituições de Ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1. As instituições de ensino incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento específico de temáticas que dizem respeito aos povos indígenas, em cumprimento a Lei 11.645.

§ 2. Os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem dos povos indígenas, dando visibilidade à história e à cultura desses povos, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária, que valoriza as diferenças culturais que a constituem, seja no passado seja nos dias atuais.

§ 3. As Instituições de Ensino Superior promoverão a formação qualificada de professores da Educação Básica na temática da história e da cultura indígena, por meio da inclusão de novas disciplinas e abordagens no processo formativo, especialmente na formação de docentes que atuam com os componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Art. 3º. O ensino da temática dos povos indígenas na Educação Básica tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos povos indígenas, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes indígenas da sociedade brasileira, ao lado das raízes africanas, europeias e asiáticas.

§ 1. A compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira visa à construção de representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita que a diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação de preconceitos e discriminações étnico-raciais.

§ 2. A correta inclusão da temática dos povos indígenas na Educação Básica tem fortes repercussões pedagógicas, tanto na formação de professores quanto na produção de materiais didáticos, que devem valorizar devidamente a história e a cultura dos povos indígenas, repercutindo na construção da imagem do povo brasileiro e no reconhecimento da diversidade cultural e étnica que caracteriza a sociedade brasileira, multicultural e pluriétnica.

§ 3. A inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares para a abordagem da temática dos povos indígenas, ampliando a compreensão das relações étnico-raciais no país, exige novos procedimentos de ensino e pesquisa, o estabelecimento de objetivos e metas, a reflexão sobre conceitos, teorias e práticas que historicamente marcaram a compreensão desses povos e de seus relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira e com o Estado brasileiro.

§ 4. O reconhecimento de que embora haja avanços inegáveis na quantidade e na qualidade de informações disponíveis hoje sobre os povos indígenas, seja em termos de conhecimento acadêmico, seja em termos de sua difusão pelos meios de comunicação, de esferas de governo e da mídia, o quadro de desconhecimento e preconceito em relação aos povos indígenas permanece com amplas ramificações na sociedade brasileira, exigindo um esforço interinstitucional para superar a desinformação.

§ 5. Os estabelecimentos de ensino têm autonomia para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do disposto na Lei 11.645, e definir os conteúdos de disciplinas, temáticas de estudo, projetos, processos, atividades e abordagens, que promovam ações respeitadas e que incentivem o entendimento entre diferentes segmentos que compõem a sociedade brasileira, de modo que esta se fortaleça como justa e igualitária.

Art.4º. A inclusão da temática da história e da cultura indígena no currículo da educação básica tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, que contribuam para relações étnico-sociais positivas entre os diferentes segmentos da população brasileira e convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo cultural.

Parágrafo Único: Para que seja efetivo o tratamento da temática indígena, os sistemas de ensino, os professores e os produtores de materiais didáticos deverão conhecer e superar as principais deficiências que marcam o quadro de preconceito e desinformação em torno dessa temática e que diz respeito a: a) enfocar índios e negros quase sempre no passado e em função do colonizador; b) historiografia construída com referências europeias, ignorando o processo histórico que teve curso no continente; c) apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, metal, governo); d) omissão, redução e simplificação do papel indígena na história; e) noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos; f) generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas; g) e simplificação pelo uso da dicotomia índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta.

Art. 5º. A inserção de conteúdos sobre a temática indígena na Educação Básica deverá promover:

§ 1. O acolhimento da diferença cultural pela escola, contribuindo para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno.

§ 2. A tolerância como respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas.

§ 3. O reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural como princípio constitucional.

§ 4. O conhecimento, por meio de informações corretas e atualizadas, sobre os povos indígenas, seus modos de vida, suas visões de mundo, seus saberes e práticas, suas línguas, suas histórias e lutas políticas.

§ 5. A compreensão da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais e arranjos societários.

§ 6. A compreensão dos fenômenos de organização social e modos de vida como produtos históricos de longa duração e sujeitos às dinâmicas de interação social contemporâneas.

§ 7. O entendimento dos processos de construção social de desigualdade e assimetrias como produtos históricos de dinâmicas sociais que transformam diferenças em desigualdades.

§ 8. A percepção de que os conceitos de Estado-Nação e de identidade nacional foram construídos a partir de uma etnia, raça, cultura, língua e religião, invisibilizando diversos povos e culturas.

§ 9. A compreensão de que o ensino da história brasileira foi, historicamente, eurocêntrico, ignorando processos, personagens e histórias indígenas e afrobrasileiras.

§ 10. A compreensão do preconceito como produto de comportamento apreendido no grupo social do qual se faz parte a partir de ideias e de valores que o dominam.

§ 11. O combate ao preconceito, a discriminação, a intolerância, ao racismo e ao sectarismo que impedem uma atitude de compreensão e respeito ao Outro. § 12. A compreensão do processo histórico que originou a sociedade brasileira e o reconhecimento atual da diversidade, como valor maior dessa sociedade pluricultural e pluriétnica, estimulando um convívio mais fraternal na diferença, marcado por respeito e por solidariedade.

Art. 6º. O estudo da temática da história e da cultura indígena na Educação Básica será desenvolvido por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores que permitam aos estudantes:

§ 1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.

§ 2. Reconhecer que diferentemente do que imagina o senso comum, os povos indígenas não estão acabando, mas crescendo e se fortalecendo continuamente, tanto em termos culturais quanto políticos.

§ 3. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos nele existentes.

§ 4. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais considerados significativos.

§ 5. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.

§ 6. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, proteger e respeitá-los.

§ 7. Reconhecer as políticas contrárias e adversa aos índios em 5 séculos de relacionamento, que impactaram profundamente seus modos de vida e suas configurações atuais.

§ 8. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como um país pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.

§ 9. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato segmentos da sociedade nacional.

§ 10. Reconhecer que os índios não estão acabando e que têm futuro como cidadãos deste país, e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias.

Art. 7º. A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas, que implica em produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil, tanto hoje quanto no passado, exige, em termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período de formação do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, de forma atualizada e plural, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas.

§ 1. Propõe-se às unidades de ensino como enfoque metodológico, que tem se mostrado eficaz no tratamento da diversidade, a comparação, seja entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando os aspectos abordados), seja entre os povos indígenas e segmentos da sociedade brasileira, para evidenciar diferenças e proximidades.

§2. Constituem conceitos chaves para a abordagem da temática indígena, que deverão ser objeto de estudo e reflexão, os conceitos de diversidade, diferença, cultura, identidade, etnocentrismo e preconceito, a serem trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Art. 8º. Os sistemas de ensino se articularão para a consecução dos objetivos da Lei 11.645, de forma colaborativa e integrada, no enfrentamento do desafio de construir um lugar mais digno para os índios, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira.

Art. 9º. Compete ao Sistema de Ensino da União, notadamente as Universidades e Institutos Federais de Educação:

§ 1. Promover a incorporação da temática dos povos indígenas na formação de professores que atuarão na Educação Básica, como disciplina específica, na graduação e na licenciatura.

§ 2. Promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização voltados à temática dos povos indígenas, com conteúdos que permitam a reestruturação curricular e a incorporação desta temática nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de materiais didáticos para serem utilizados em sala de aula, contemplando questões nacionais e regionais.

Art. 10º. Compete ao Ministério da Educação:

§ 1. Realizar levantamento, no âmbito de cada sistema de ensino, da presença de conteúdos sobre os povos indígenas nas disciplinas e currículos da educação básica e avaliação diagnóstica da abrangência e qualidade da implementação da Lei 11.645 na Educação Básica.

§ 2. Fomentar a produção de materiais didáticos e paradidáticos que incorporem, com novos conteúdos e metodologias, a temática dos povos indígenas e promovam a educação das relações étnico-raciais, inclusive em termos regionais, provendo os estabelecimentos de ensino de materiais de referência para o tratamento da temática indígena.

§ 3. Realizar pesquisa sobre a imagem dos povos indígenas e a presença da temática da história e da cultura desses povos nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, elaborando recomendações para o seu correto e adequado tratamento.

§ 4. Divulgar experiências exemplares e ações estratégicas que vem sendo desenvolvidas para o cumprimento da Lei 11.645, bem como estudos que estimulem novos tratamentos para a temática indígena em sala de aula.

§ 5. Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob coordenação da CAPES, diretrizes para o tratamento da temática da história e da cultura dos povos indígenas.

§ 6. Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação dos cursos superiores, o cumprimento da Lei 11.645, por meio de disciplinas e conteúdos curriculares que expressem o tratamento da história e da cultura dos povos indígenas.

Art. 11º. Compete aos Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino:

§ 1. Apoiar as escolas para implementação da Lei 11.645, por meio de ações colaborativas entre equipes pedagógicas, conselhos estaduais e municipais de educação e organizações da sociedade civil, notadamente as indígenas e indigenistas.

§ 2. Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da Lei 11.645, promovendo ações de formação, de forma sistêmica e regular, mobilizando atores como Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento indígena e indigenista, entre outros que possuam conhecimentos da temática.

§ 3. Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que valorizem as especificidades dos povos indígenas, dando visibilidade a esses povos no contexto da região e do Estado em que estão inseridos.

§ 4. Instituir, nas Secretarias Municipais e Estaduais, equipes técnicas permanentes para assuntos relacionados à diversidade e a Implementação da Lei 11.645, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para promover a inserção da temática dos povos indígenas nos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

§ 5. Prover e apoiar o trabalho das coordenações pedagógicas das escolas para que professores concebam e desenvolvam unidades de estudo, pesquisas, projetos, atividades e programas, abrangendo a temática dos povos indígenas.

Art. 12. Compete a rede pública e particular de ensino:

§ 1. Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político-Pedagógico incorporando em seu currículo o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, abordando de forma multidisciplinar e interdisciplinar, ao longo do ano letivo.

§ 2. Estimular estudos sobre educação das relações étnico-raciais e história e cultura dos povos indígenas, proporcionando condições para que os professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática.

§ 3. Estimular o trabalho colaborativo dos docentes, numa perspectiva interdisciplinar, para disseminação do tratamento da temática dos povos indígenas no âmbito escolar.

§ 4. Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivem no município e no Estado, bem como promover atividades culturais que promovam o tema da diversidade étnico-racial.

§ 5. Criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura das unidades escolares com material de referência sobre a temática dos povos indígenas, adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças, incorporando tanto materiais escritos por especialistas quanto a produção recente de autoria indígena.

§ 6. Detectar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo, preconceito, discriminação e intolerância nas dependências escolares.

Art. 13º. Compete aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação:

§ 1. Acompanhar a implementação da Lei 11.645, articulando ações e instrumentos que permitam o correto tratamento da temática da história e da cultura dos povos indígenas pelos sistemas de ensino.

§ 2. Orientar as escolas na reorganização de suas propostas curriculares e pedagógicas de modo a se adequarem ao proposto na Lei 11.645.

Art. 14º. Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem da temática da história e da cultura dos povos indígenas.

Parágrafo Único: Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências que forem requeridas.

Art. 15º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ANEXO 02

Questionário realizado com os docentes

Essa pesquisa tem como objetivo compreender as representações que os docentes de História do estado de São Paulo têm sobre a História e Cultura Indígena brasileira. **As respostas serão mantidas sob sigilo** e servirão como materiais para a elaboração da tese de doutorado “**As representações sobre a História Indígena nos discursos dos materiais didáticos do programa São Paulo faz Escola e de professores de História da rede estadual de ensino**”, bem como serão utilizadas para a melhoria da elaboração de futuros cursos e materiais de formação a respeito de Histórias e Culturas Indígenas voltados para o Ensino de História.

A tese de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Marília e tem previsão para ser finalizada em março de 2018.

Agradecemos pela colaboração.

Att.,
Me. Maria Cristina Floriano Bigeli
Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Perfil docente

Nessa primeira parte, gostaríamos de conhecer mais a respeito de você e de sua formação acadêmica para traçarmos os perfis de nossos sujeitos da pesquisa

Nome: _____ Idade: _____

(se preferir não informar o nome, escrever apenas as iniciais)

Sexo: Masculino Feminino Outro Prefiro não informar

Formação acadêmica:

Magistério (Escola de formação: _____, Ano: _____)

Licenciatura (Universidade: _____, Ano: _____)

História Geografia Filosofia Ciências Sociais Outra:

2ª Graduação (Universidade: _____, Ano: _____)

História Geografia Filosofia Ciências Sociais Outra:

Especialização (Universidade: _____, Ano: _____)

Mestrado (Universidade: _____, Área: _____, Ano: _____)

Doutorado (Universidade: _____, Área: _____, Ano: _____)

Informações sobre sua profissão:

Diretoria de Ensino em que está vinculado/a:

Cidades em que trabalha:

Categoria em que pertence: _____

Há quanto tempo leciona no estado de São Paulo?

Disciplinas que leciona:

Ciclos de ensino que leciona (pode selecionar mais de um): Ensino Fundamental II Ensino Médio

Quantidade de salas de aula em que leciona no ano de 2016: _____

Bloco 01 - Informações sobre História Indígena - Legislação

1. Você conhece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996?

Sim

Não

2. Você considera a criação da Lei 11.645/2008 importante?

Sim

Não

Não conheço essa Lei

Cite os motivos pelos quais considera a criação da Lei importante ou não:

3. Você acredita que a Lei 11.645/2008 alterou as formas de abordagens da História Indígena nas aulas de História?

Sim

Não

Em termos. Quais? _____

4. Há investimentos na Diretoria de Ensino em que você está vinculado/a para que os docentes de História tenham mais apoio para as aulas que abordem conteúdos sobre História Indígena? Se sim, quais?

Bloco 02 - Percepções sobre História Indígena

1. A respeito da História Indígena, gostaríamos de saber o quanto de sua aula é dedicado a essa temática:

- Dedico uma aula inteira sobre povos indígenas
- Dedico mais de uma aula inteira sobre povos indígenas. Quantas? _____
- O assunto aparece apenas como tema em algumas aulas
- Não abordo história indígena nas minhas aulas de História

2. Caso aborde temas sobre os indígenas brasileiros durante suas aulas, em quais períodos históricos os temas são trazidos? (Você pode marcar mais de uma alternativa):

- Antes de 1500
- Brasil Colônia (1500-1822)
- Brasil Império (1822-1889)
- Brasil República (no período entre 1889 e 1950)
- Após a segunda metade do século XX (1950 a 2000)
- Nas aulas sobre o século XXI (de 2001 até os dias atuais)

3. Como você considera a participação e o protagonismo dos indígenas na construção da História do Brasil?

- Tiveram pouca participação/protagonismo e está mais concentrada no período colonial
- Tiveram bastante participação/protagonismo, porém, apenas no período colonial
- Tiveram bastante participação/protagonismo, do período colonial aos dias atuais
- Considero que os indígenas não tiveram participação e protagonismo na construção da História brasileira
- Não sei

4. Em suas aulas, os indígenas são abordados:

- Apenas no passado
- Apenas no presente
- Em ambas as temporalidades – passado e presente

5. As temáticas abaixo fazem parte das discussões trazidas em suas aulas?

a) O significado da palavra “índio”

- Sim
- Não

b) As impressões que os portugueses tiveram sobre esses povos quando chegaram ao Brasil

- Sim
- Não

c) As impressões que os indígenas tiveram sobre os portugueses

- Sim
 Não

d) A escravidão indígena

- Sim
 Não

e) O conceito de raça, relacionado aos indígenas

- Sim
 Não

f) O tema “aculturação” é debatido na sua aula quando se trata de História Indígena?

- Sim
 Não

g) As atuais políticas de demarcação de Terras Indígenas

- Sim
 Não

h) Disputas de terras entre indígenas e fazendeiros

- Sim
 Não

6. Caso esses assuntos citados no item 5 façam parte das aulas, quais são as fontes utilizadas para prepara-las?

Bloco 03 – Afirmações sobre História Indígena

1. Os indígenas são povos sem História, a eles cabem apenas a Etnografia

Concordo

Discordo

_____ Concordo _____ ou _____ Discordo _____ em _____ termos. _____ Quais?

2. O indígena deixa de ser indígena se sai de sua terra de origem e passa a morar em cidades

Concordo

Discordo

_____ Concordo _____ ou _____ Discordo _____ em _____ termos. _____ Quais?

3. Independente de onde viva e mesmo que constitua família com pessoas não indígenas, o indígena nunca deixa de ser um indígena

Concordo

Discordo

Concordo ou Discordo em termos. Quais?

4. Se uma pessoa que não é indígena passa a morar em uma Terra Indígena, ela se torna um indígena

Concordo

Discordo

Concordo ou Discordo em termos. Quais?

5. Aculturação é o apagamento de uma cultura, significa que um povo, dito “inferior”, adota espontaneamente uma cultura “superior” e abandone a sua própria. Isso aconteceu com os indígenas brasileiros

Concordo

Discordo

Concordo ou Discordo em termos. Quais?

6. Há a presença da cultura indígena no cotidiano dos brasileiros?

Concordo

Discordo

Concordo ou Discordo em termos. Quais?

7. A apropriação da tecnologia pelos indígenas (como: celulares, tablets, TV, computadores, eletrodomésticos, eletrônicos, entre outros) os deixam afastados de sua cultura e os tornam “menos” indígenas.

Concordo

Discordo

Concordo ou Discordo em termos. Quais?

8. Os indígenas podem ser considerados atrasados em relação à sociedade brasileira

Concordo

Discordo

Concordo ou Discordo em termos. Quais?

9. O número de pessoas indígenas no Brasil é cada vez menor

Concordo

Discordo

Concordo ou Discordo em termos. Quais?

10. Há diversos povos indígenas, mas suas culturas são, em suma, iguais

Concordo

Discordo

Concordo ou Discordo em termos. Quais?

11. As sociedades indígenas eram (ou são) somente patriarcais

Concordo

Discordo

Concordo ou Discordo em termos. Quais?

Bloco 04 – Elaboração da aula

De que forma você elaboraria uma aula ou um conjunto de aulas com a temática indígena? Descreva as fontes que utilizaria, as temáticas que abordaria, as metodologias etc.

ANEXO 03

Material didático analisado



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATERIAL DE APOIO AO
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

CADERNO DO PROFESSOR

HISTÓRIA

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

5ª SÉRIE/6º ANO

VOLUME 1

Nova edição

2014-2017

São Paulo

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 SISTEMAS SOCIAIS E CULTURAIS DE NOTAÇÃO DE TEMPO AO LONGO DA HISTÓRIA

A primeira Situação de Aprendizagem tem como objetivo propiciar aos alunos a compreensão de que, ao longo da história, diferentes povos colocaram-se questões sobre a natureza do tempo, cada um à sua maneira. Como estratégia, sugerimos a organização de um varal sobre os sistemas sociais e culturais de notação do tempo ao longo da história. O varal – local em que se penduram roupas e objetos – dará lugar às produções dos alunos, como recortes, desenhos, registros visuais de entrevistas, fotografias e outros que mostrem vestígios e testemunhos do passado humano.

Há indicações neste Caderno que podem auxiliar na preparação do varal sobre os sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história. Essas indicações foram elaboradas com a intenção de apresentar à classe o conceito de tempo cronológico e alguns marcadores de tempo, considerando-os como criações culturais de diferentes povos e lugares. Com isto, pretende-se estimular os alunos a compreender o *tempo histórico* como referência de momentos históricos em seu processo de sucessão e na simultaneidade dos fatos.

Conteúdos e temas: sistemas sociais e culturais de notação de tempo; passado, presente e futuro, anterioridade, posteridade, calendários, tempo, ampulheta, clepsidra, pêndulo e solstício.

Competências e habilidades: reconhecer acontecimentos no tempo (tendo como referência a anterioridade e a posteridade); reconhecer diferentes formas de marcação de tempo; trabalhar em equipe; pesquisar; sistematizar e apresentar conceitos e informações; desenvolver a expressão oral e escrita.

Sugestão de estratégias: pesquisa e construção de varal sobre sistemas sociais e culturais de notação de tempo.

Sugestão de recursos: papel-jornal, sulfite ou folhas coloridas recicladas, prendedores de madeira, barbante, enciclopédias, livros de apoio didático, dicionários e mídias eletrônicas.

Sugestão de avaliação: participação dos alunos no processo de trabalho e o produto final, ou seja, o varal.

Sondagem e sensibilização – 1ª etapa

A primeira etapa desta Situação de Aprendizagem será importante para apresentar aos alunos a proposta sobre como organizar o varal sobre sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história e as

etapas para sua realização. Inicie a sondagem perguntando aos alunos como eles marcam o tempo. É muito importante que você mostre a eles que percebemos a existência do tempo, mas não podemos vê-lo nem segurá-lo, embora possamos estabelecer maneiras para medi-lo.

Faça um levantamento das semelhanças e diferenças entre os critérios para que cada um marque seu tempo. Pergunte, por exemplo, quando eles sentem passar o tempo mais rápido e mais devagar. As respostas, que podem ser registradas no Caderno do Aluno, são pessoais e, a partir delas, você pode mostrar a maneira como os povos utilizaram diferentes instrumentos para marcar o tempo.

Tendo em vista a complexidade da elaboração da noção de tempo para a 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, é recomendável que você estimule os alunos a indicar três situações, relacionadas ao cotidiano deles, em que percebam a passagem do tempo de modo diferenciado (rápido e devagar).

Escreva na lousa a seguinte frase:

“Os dias podem ser iguais para um relógio, mas não para um homem.”

Marcel Proust, escritor francês (1871-1922). *Chroniques*.
Vacances de Pâques. *Le Figaro*, 25 mar. 1913.

Após a apresentação da citação, presente também no Caderno do Aluno, estimule os alunos a interpretá-la e registrar suas impressões no Caderno. Pergunte se eles conhecem exemplos que estejam relacionados a diferentes formas de contar o tempo. Destaque a necessidade de diferentes povos, ao longo da história, marcarem o tempo considerando os ritmos da natureza, como as mudanças de estações e temporadas de chuvas, por exemplo. As atividades econômicas – como as culturas agrícolas – também serviram, e ainda servem, como referência de tempo para populações rurais.

Considerando que os temas *tempo* e *contagem do tempo* estão muito presentes no cotidiano dos alunos, não será difícil, no momento da Sondagem, extrair deles diversas informações. Você poderá mostrar que a palavra *tempo* pode ter vários significados.



O texto a seguir, também presente no Caderno do Aluno na seção Leitura e análise de texto, estimula a reflexão sobre os vários significados da palavra tempo.

A palavra “tempo”

Quando pensamos na palavra “tempo”, observamos que ela pode ter vários significados. Um deles é sinônimo de “clima”, é o tempo quando associado à chuva, aos ventos e a outras condições atmosféricas em certo local e em determinado momento. Outro significado pode ser o de “tempo cronológico”, marcado em segundos, minutos, horas, meses e anos. Há ainda o “tempo histórico”, que nos ajuda a perceber as permanências e mudanças, e as diferenças e semelhanças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais ao longo de muitos anos, séculos ou milênios.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Para o historiador francês Fernand Braudel (1902-1985), estudioso da multiplicidade do tempo histórico, o estudo dos fenômenos históricos inclui três níveis: *o tempo dos acontecimentos*, de breve duração; *o tempo das conjunturas*, um período médio de 10, 20 ou 50 anos, no qual um determinado conjunto de acontecimentos se prolonga; e *o tempo de longa duração*, que abrange séculos e se caracteriza por mudanças quase imperceptíveis.

Caio César Boschi, em sua obra *Por que estudar História?* (2007), mostra-nos que para tornar sua teoria mais clara, Braudel comparou o tempo histórico às águas do oceano. O tempo dos acontecimentos é breve e móvel, como a água que fica na superfície, agitada pelo vento e pela chuva. O tempo das conjunturas é a camada que fica logo abaixo, onde as águas são mais calmas e servem

de apoio para a água da superfície. Por fim, o tempo de longa duração é representado pelo fundo do oceano, onde as águas são praticamente imóveis, mas sustentam as outras duas camadas. O tempo é um só, mas inclui camadas temporais da mesma forma que o oceano inclui camadas de água. Nos dois casos, as camadas são sobrepostas e simultâneas.



Após as reflexões realizadas com a participação dos alunos, você poderá propor a construção do varal sobre os sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história com base no conceito de tempo cronológico e de tempo histórico, valendo-se do exemplo de alguns marcadores de tempo como o relógio de Sol, o gnômon, a clepsidra e a ampulheta; e os calendários gregoriano, juliano, judaico, chinês, muçulmano e japonês. Professor, esta atividade encontra-se na seção Pesquisa individual, do Caderno do Aluno. Oriente os alunos na organização das diferentes etapas da pesquisa: coleta, seleção, análise e registro escrito.

Organize com seus alunos um roteiro de pesquisa sobre os sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história, como os diferentes tipos de calendário: cristão, judaico, muçulmano, chinês, indígenas etc. Além disso, será importante buscar informações sobre a clepsidra, a ampulheta, o gnômon e os relógios de pêndulo, de bolso, de pulso e digital; e os temas relacionados ao

tempo histórico, como as origens dos nomes dos meses do ano e dos dias da semana, as razões da periodização do tempo e curiosidades sobre a necessidade de homens e mulheres de marcar o tempo.

Apresente o cronograma, indique as etapas do trabalho e faça uma lista com os materiais necessários para a pesquisa, como também os materiais que serão utilizados para confeccionar o varal: barbantes, prendedores de roupa e folhas de papel.

2ª etapa

Antes da apresentação do roteiro de pesquisa aos alunos, você poderá desenvolver uma aula expositiva com base nos conteúdos apresentados nas questões que virão a seguir acompanhando a atividade proposta no Caderno do Aluno: grifar no texto e escrever as frases que contêm informações importantes sobre o tempo. Aqui, as respostas aparecem ampliadas e você deverá selecionar os conteúdos que considerar adequados para a sua turma. O importante é envolvê-los na temática e desenvolver um patamar equilibrado de conhecimentos sobre o tema para o conjunto da classe.



Professor, o texto a seguir encontra-se no Caderno do Aluno, na seção Leitura e análise de texto e pretende estimular a curiosidade dos alunos sobre a notação do tempo, seu surgimento e as necessidades que pretendia suprir.

Tempo: duração e medição

Não se pode definir com exatidão o momento em que o ser humano sentiu necessidade de dividir o tempo em dias, semanas, meses, anos, séculos, horas, minutos e segundos. O que sabemos é que as primeiras tentativas de medir o tempo aconteceram a partir da observação dos ciclos dos astros, especialmente do ciclo lunar, há mais de 4 mil anos.

Durante muitos séculos e ainda hoje, principalmente na zona rural, milhares de pessoas no mundo inteiro regulam suas vidas pelos ciclos ou fenômenos da natureza. Observando os movimentos do Sol, da Lua e das estrelas ou ainda o comportamento dos animais, as pessoas buscam saber quando vai chover e qual a melhor época para o plantio e a colheita. Foi por meio da investigação da natureza

que a agricultura se desenvolveu. O homem passou a observar a ocorrência do solstício, e, com isto, diferenciar as estações do ano. O solstício ocorre quando o movimento aparente do Sol atinge o maior grau de afastamento do Equador. É um fenômeno que acontece duas vezes ao ano e marca o início do verão, quando o dia tem sua maior duração, e o início do inverno, quando o dia tem sua menor duração, e incide simultaneamente e de maneira inversa nos Hemisférios Sul e Norte.

Os astrônomos da Babilônia, cidade da antiga Mesopotâmia – região onde se localizavam as primeiras civilizações do antigo Oriente –, observavam os movimentos das estrelas e dos planetas. Em seus registros eles mostram que, em cerca de sete dias, a Lua passa de Nova (seu disco não fica visível) ao primeiro quarto; após sete dias, ela fica Cheia; contando mais sete dias, ela está em seu último quarto e, finalmente, sete dias depois, a Lua volta a ficar Nova. Esses astrônomos basearam seu calendário no ciclo lunar: dividiram o ano em 12 meses de 29 ou 30 dias, formando um ano de 354 dias. Os 11 dias que ficaram faltando para completar 365 foram acrescentados em meses intercalares em relação às estações.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

As questões sugeridas podem ser utilizadas para atividade em sala, lição de casa ou verificação do conteúdo, de acordo com seu critério.

1. A necessidade de marcar o tempo nasce com o ser humano?
2. Por que a semana tem sete dias?
3. Qual é a origem dos nomes dos meses do nosso calendário?
4. Com que objetivos se periodiza o tempo? Quais são os critérios usados nessa divisão do tempo em períodos?
5. Quais são as informações que temos sobre os relógios mais antigos?

Professor, avalie a necessidade de seus alunos e, caso considere oportuno, levante hipóteses sobre a origem da denominação dos meses do ano. Trata-se de um assunto que estimula o interesse por fazer parte do cotidiano.

Em português e em outras línguas de origem latina, os nomes dos meses estão associados à antiga tradição romana.

- ▶ Janeiro – mês dedicado a Jano, deus romano dos começos e das passagens, e que, por possuir duas faces, podia enxergar para trás e para a frente;
- ▶ Fevereiro – mês dedicado a uma divindade nefasta. Acredita-se que a um dos deuses dos mortos chamado Fébruo;
- ▶ Março – mês do deus romano da guerra, Marte;
- ▶ Abril – acredita-se que tenha origem no verbo latino que significa “abrir”, porque é o despertar da vegetação no Hemisfério Norte;
- ▶ Maio – associado a Maia, mãe do deus Mercúrio;
- ▶ Junho – mês de Juno, deusa das mulheres casadas;
- ▶ Julho – mês dedicado ao imperador Júlio César, o iniciador do calendário juliano;
- ▶ Agosto – dedicado ao imperador Augusto, que aplicou o calendário de César;
- ▶ Setembro – correspondia ao sétimo mês do ano para os romanos, que começa no mês de março. Para nós, é o nono mês do ano;
- ▶ Outubro, novembro, dezembro – *octo*, *novem* e *decem* eram, em latim, o oitavo, o nono e o décimo mês do ano romano.

Assim como os meses do ano, os acontecimentos históricos desenrolam-se de maneira contínua. A divisão da história em períodos é um recurso que usamos para entender o passado de uma determinada maneira. As periodizações partem de critérios variáveis e, por isso, elas também variam.

Os períodos econômicos, por exemplo, podem não corresponder ou coincidir com as etapas políticas. Assim, o desenvolvimento de atividades econômicas, como o extrativismo do pau-brasil, o plantio da cana-de-açúcar, a mineração, o café e a indústria, não coincide rigidamente com os períodos colonial, imperial e republicano da história brasileira.

Ainda que dentro de um mesmo tipo de periodização, pode haver divergência, depen-

dendo das ênfases e predileções dos estudiosos. Assim, a República brasileira, iniciada em 1889, pode ser dividida em diferentes períodos. Quantas e quais seriam as divisões são questões muito discutidas por historiadores. O importante é sabermos que os períodos históricos servem como um instrumento de análise, mas são sempre sujeitos a diversas interpretações.



Professor, o texto a seguir encontra-se no Caderno do Aluno, na seção Leitura e análise de texto, acompanhado de uma atividade com imagens de relógios utilizados em diferentes lugares e épocas. Desta forma, os alunos poderão verificar a singularidade e a necessidade das sociedades na notação do tempo ao longo da história.

Os relógios e o tempo

Os relógios mais antigos datam de mais de 4 mil anos. Foram criados pelos egípcios a partir da observação do movimento do Sol, para marcar a passagem do tempo. Eram compostos de uma haste presa ao solo ou a uma superfície plana. O tamanho e a posição da sombra dessa haste mudavam de acordo com a posição do Sol durante o dia, marcando, assim, a passagem do tempo.

O gnômon é uma forma simples de relógio solar em que a sombra de uma vara plantada em uma superfície plana permite calcular a hora de forma aproximada.

A clepsidra é um relógio de água. Foi usada no Egito Antigo para registrar o tempo do faraó e, em Atenas, cidade da Grécia Antiga, para medir o tempo da fala dos oradores na ágora – a praça principal onde eram realizadas as assembleias –, de modo que nenhum deles fosse privilegiado em relação aos outros. Na clepsidra, o fluir do tempo é medido pelo escoamento da água num recipiente graduado.

Outro tipo de relógio antigo é a ampulheta. Sua invenção é atribuída a um monge da região de Chartres, na França, chamado Luitprand, que viveu no século VIII. Na ampulheta, o intervalo é medido pela passagem de uma quantidade de areia de um lado a outro de um recipiente.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

Ao final desta etapa, apresente aos alunos o roteiro de pesquisa que norteará a busca de novos dados para ampliar o entendimento do tema.

Roteiro de pesquisa

Solicite aos alunos que realizem pesquisas para caracterizar os marcadores de

tempo descritos a seguir. Peça que, para cada um dos marcadores temporais, vinculem um exemplo de utilização, explicando o significado para a cultura que o utiliza; solicite a leitura do texto “O calendário”, presente na seção Leitura e análise de texto, no Caderno do Aluno.

▶ Sol;

- ▶ Clepsidra;
- ▶ Ampulheta;
- ▶ Gnômon;
- ▶ Calendário gregoriano;
- ▶ Calendário juliano;
- ▶ Calendário judaico;
- ▶ Calendário chinês;
- ▶ Calendário muçulmano;
- ▶ Calendário japonês.

O calendário

A observação dos ritmos da natureza permitiu que muitos povos soubessem o momento de plantar e colher alimentos e a época de caçar animais. Os primeiros calendários foram feitos a partir dessas informações. O calendário é um sistema baseado na natureza que permite que nos situemos no tempo. A palavra “calendário” vem do uso que os romanos davam ao primeiro dia de cada mês, chamado de calendas e, na origem, era determinado pela aparição da Lua Nova.

Atualmente, há diferentes tipos de calendário. O ano 1 do calendário judaico, por exemplo, inicia-se no que os judeus acreditavam ser o sexto dia da criação do mundo. Para sabermos o ano do calendário judaico que corresponde ao calendário cristão somamos 3761 ao ano do calendário cristão. Por exemplo, para sabermos a que ano judaico correspondeu o ano 2000 somamos 3761: o resultado será 5761.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

Organize os alunos em grupos pequenos, de forma a contemplar os dez temas de pesquisa. É muito importante constituir critérios de pesquisa junto aos alunos, destacando a necessidade de coletar dados para, posteriormente, elaborar textos autorais a partir da seleção das informações que atendam aos objetivos propostos. Sugira aos alunos que desenhem ou selecionem imagens que se refiram ao assunto pesquisado.

3ª etapa

A partir da pesquisa do material sobre sistemas sociais e culturais de notação de tempo, peça aos alunos que se reúnam na classe para apresentar aos colegas o material coletado e comecem a fazer os registros, inicialmente em rascunhos. Em um segundo momento, oriente-os a registrar nas folhas que serão expostas, o resultado pesquisado, insistindo para que

observem a coerência do texto e que consultem um dicionário sempre que tiverem dúvida sobre a escrita de uma palavra.

É fundamental compor legendas para as imagens ou ilustrações, que informem qual é o calendário ou relógio que está sendo mostrado e em que época e local foi tirada a fotografia ou feita a imagem. Caso se trate de ilustração ou obra de arte, é importante também apresentar o nome do autor.

Passe pelos grupos ou chame-os à sua mesa para orientá-los na produção de textos, legendas, utilização dos espaços nas folhas, na indicação do nome dos participantes, da disciplina e do professor.

Após a avaliação do material, inicie com os alunos a montagem do varal, organizando uma faixa ou um cartaz com o título da exposição.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

Ao avaliar as etapas da Situação de Aprendizagem, você poderá observar os conhecimentos adquiridos e examinar o aprendizado do aluno. No desenvolvimento das propostas, acompanhe o processo de aprendizagem deles, localizando dificuldades, propondo retomadas e fazendo mudanças, se necessário.

É neste momento que você poderá acom-

panhá-los de forma sistemática, utilizando instrumentos de medição do tempo que façam parte da realidade dos alunos (temporal e espacialmente) e fontes estudadas que ajudem no esclarecimento sobre o conhecimento histórico, para conduzi-los, de modo gradativo, à construção da noção de tempo histórico.



No Caderno do Aluno o experimento a seguir está contemplada na seção Roteiro de experimentação – Montagem de uma ampulheta.

Montagem de uma ampulheta

Materiais:

- 2 garrafas plásticas de refrigerante (600 ml) ou água (500 ml) bem limpas e secas (uma delas com tampa).
- Sal, areia fina ou farinha fina de mesa (farinha de trigo ou de mandioca).
- Fita adesiva.

Montagem:

- ▶ Encha uma das garrafas com areia, sal ou farinha de mesa.
- ▶ Tampe a garrafa e peça para um adulto fazer

um pequeno furo na tampa.

- ▶ Cole uma garrafa na outra pelo gargalo.
- ▶ Ponha a garrafa cheia de areia virada para baixo e espere.

Usando a ampulheta:

- ▶ Vire a ampulheta para marcar o tempo da atividade que está sendo realizada.
- ▶ Registre quantas vezes, durante a atividade, a areia da ampulheta passou para a garrafa de baixo.

Ciência Hoje na Escola, 7: "Tempo e Espaço", Rio de Janeiro, Instituto Ciência Hoje, 1999. v.7. p. 18.

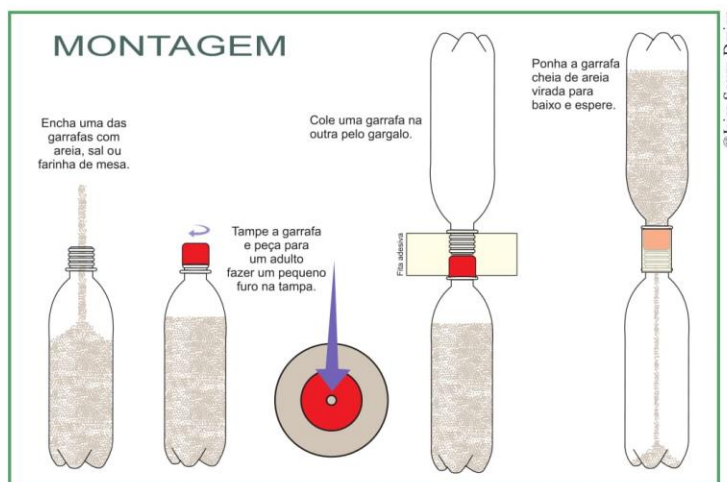


Figura 1 – Montagem de uma ampulheta.

Proposta de questões para avaliação



As questões a seguir estão inseridas na seção *Você aprendeu?*, no Caderno do Aluno.

1. Como o tempo é medido pela ampulheta?
O tempo é medido pela velocidade da passagem de uma quantidade de areia de um a outro recipiente. Esta questão será mais bem desenvolvida se você propuser que os alunos construam uma ampulheta, conforme orientações também incluídas no Caderno do Aluno.
2. Elabore frases de abordagens históricas com as seguintes palavras:
 - a) calendário – tempo.
 - b) séculos – humanidade.
Para redigir frases historicamente corretas e completas, é muito importante que os alunos retomem os temas estudados e estruturam as frases de forma clara, coesa e coerente. Incentive-os a retomar os temas estudados para o registro escrito das frases selecionadas.
3. O século I começou no ano 1 e terminou no ano 100. O século II começou no ano 101 e terminou no ano 200. O século XXI começou no ano 2001 e terminará em qual ano?
 - a) 2988.
 - b) 3001.
 - c) 2999.
 - d) 2100.
 - e) 3002.
Lembre aos alunos que século é o período de cem anos, seu início é no ano que começa com 1 e seu término é no ano que termina em 00. Na seção *Lição de casa* há um texto e três atividades que estão relacionadas aos séculos e milênios e à utilização dos algarismos romanos.

Propostas de Situações de Recuperação

Proposta 1

A observação dos ritmos da natureza permitiu que muitos povos soubessem o momento de plantar e colher alimentos e a época de caçar animais. Com base nos estudos realizados nesta atividade, oriente os alunos a organizar um calendário tendo como referência os fenômenos da natureza. Sugira que desenhem no caderno o calendário e façam marcos com as mudanças de tempo. Para facilitar, oriente-os a utilizar os meses do nosso calendário. Para auxiliar os alunos nessa atividade, sugerimos a retomada da atividade *Leitura e análise de texto – O Calendário*, do Caderno do Aluno.

Proposta 2



Apresente o poema a seguir e peça aos alunos que destaquem os acontecimentos que permitem aos indígenas observar a marcação do tempo. O poema está presente no Caderno do Aluno, na seção *Leitura e análise de texto*.

Calendário indígena

Janeiro, mês de milho.
Fevereiro, mês de abóbora.
Março, mês de batata.
Abril, mês de curso [d'água].
Maio, mês de banana.
Junho, mês de timbó.
Julho, mês de periquito.
Agosto, mês de tracajá.
Setembro, mês de "Kuarup".
Outubro, mês de pequi.
Novembro, mês da chuva.
Dezembro, mês de melancia.

Tawala Trumai. *Geografia indígena*. Parque indígena do Xingu. São Paulo/Brasília: ISA/MEC/PNUD, 1996. p. 53.

Chame a atenção para frutas, cereais, aves, festas e curso d'água mencionados, o tracajá (um quelônio que vive em água doce) e a festa do “Kuarup”.

Em seguida, ajude-os a montar um calendário a partir das observações de marcação de tempo do desenho.

Se for oportuno, a turma pode selecionar um ou mais calendários para registrar a agenda das atividades da classe.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

ARIÈS, Philippe. *O tempo da história*. Tradução M. S. Pereira. Lisboa: Antropos, 1992.

Livro que trata da descoberta da história por uma criança.

BAUSSIÈR, Sylvie. *Pequena história da escrita*. São Paulo: SM, 2005. Obra que apresenta a história do tempo, entre diferentes povos, a partir da diversidade cultural.

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar História?* São Paulo: Ática, 2007. Livro que apresenta aos leitores o universo do saber historiográfico, do trabalho do historiador, das fontes históricas, além das noções de tempo histórico.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. Tradução J. Guinsburg; T. C. S. da Motta. São Paulo: Perspectiva, 1978. Obra que apresenta a importância do método e das relações entre a História e as outras ciências sociais.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 AS LINGUAGENS DAS FONTES HISTÓRICAS: DOCUMENTOS ESCRITOS, MAPAS, IMAGENS E ENTREVISTAS

Esta Situação de Aprendizagem visa a analisar as diferentes linguagens das fontes históricas, a partir da organização da primeira página de um jornal. Com ela, você poderá encaminhar a leitura de textos para analisar as fontes históricas e suas relações com a construção do saber histórico.

Para Caio César Boschi, especialista na área de arquivos no Brasil e em Portugal, fonte histórica é tudo o que pode fornecer informações sobre o passado: documentos escritos, cartas, testemunhos, objetos do cotidiano, instituições, fósseis, imagens, músicas, mapas, edifícios, jornais, obras de arte e

qualquer tipo de material que aos olhos dos historiadores carregue vestígios de épocas e acontecimentos. Como você vê, muitas dessas fontes históricas não foram produzidas com o objetivo de informar ou perpetuar a memória, mas acabaram apropriadas como tal pelo fazer historiográfico.

Outro objetivo da Situação de Aprendizagem é propiciar a prática da atividade em grupo e aplicar conhecimentos para a produção da primeira página de um jornal histórico, incentivando a realização de pesquisa sobre fontes históricas e a sistematização de informações e conceitos.

GABARITO

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história

Hora do debate (CA, p. 5-6)

Incentive os alunos a discutir os combinados para a organização do tempo coletivo em sala de aula, como levantar o braço para fazer perguntas ou propostas e, ainda, saber ouvir os colegas da classe e o professor. Essa será mais uma oportunidade para que eles lidem com a noção de tempo, ainda que não sejam capazes de enunciá-la.

Leitura e análise de texto (CA, p. 6-7)

- Chuva – Tempo meteorológico;
- Calendário – Tempo cronológico;
- Chegada de Colombo (1492) – Tempo histórico.

Lição de casa (CA, p. 7-8)

Solicite aos alunos uma análise minuciosa da frase de Marcel Proust e encaminhe a discussão para a necessidade, presente nos mais diferentes povos ao longo da história, de marcar o tempo de acordo com as plantações, as colheitas, as chuvas e as mudanças das estações do ano.

Leitura e análise de texto (CA, p. 8-9)

1 e 2. Sugestão de ideias centrais do texto:

- Não se pode definir com exatidão o momento em que o ser humano sentiu necessidade de dividir o tempo em segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos e séculos;
- As primeiras tentativas de medir o tempo aconteceram a partir da observação dos ciclos dos astros;
- Ainda hoje, principalmente na zona rural, milhares de pessoas no mundo inteiro regulam suas vidas pelos ciclos ou fenômenos da natureza;
- Os astrônomos da Babilônia, capital da antiga Mesopotâmia, observavam os movimentos das estrelas e dos planetas.

Leitura e análise de texto (CA, p. 9-10)

- Clepsidra (relógio de água);
- Gnômon (relógio de sol);
- Ampulheta.

Leitura e análise de texto (CA, p. 11)

Resposta pessoal. Mostre aos alunos que, para saber o ano em que cada um deles nasceu, no calendário judaico, basta somar

seus respectivos anos de nascimento a 3761, que corresponde ao ano em que Abraão e sua tribo se dirigiram para Canaã, fato que ocorreu antes da Era Cristã. Assim, o ano de 1997 corresponde a 5758 no calendário judaico.

Leitura e análise de texto (CA, p. 14)

É provável que os alunos citem os seguintes elementos: frutas (abóbora, banana, melancia, pequi), cereal (milho), legume (batata), curso d'água, técnica de pesca (o timbó apresenta uma seiva tóxica para peixes, que é usada para pescar), animais (periquito e tracajá), festa religiosa (Kuarup) e época das chuvas. No entanto, é importante que você aprofunde as discussões, levando-os a perceber que esses elementos foram selecionados a partir da observação dos ritmos da natureza e seus impactos para a vida cotidiana do grupo indígena. Assim, eles se referem aos períodos de plantio/colheita, de caça/pesca, de cheias e secas nos rios e, também, de uma festa religiosa importante para a cultura desse povo.

Lição de casa (CA, p. 14-15)

1. III, IV, VI, VII, VIII, IX, XI, XII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII.
2. Resposta pessoal, mas é importante auxiliar os alunos a pensar o século, pois pode haver alunos nascidos no século XX e outros, já no século XXI.
3. X, IX, XX, II, XII, XXI, XX, XV.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

As linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens e entrevistas

Leitura e análise de texto (CA, p. 19-20)

- Gravura de Rugendas – Fonte visual e iconográfica;
- CDs de música – Fonte audiovisual e musical;
- Ponta de flecha pré-histórica – Fonte material.

Leitura e análise de texto (CA, p. 20-22)

1. Incentive a leitura do texto e mostre aos alunos que, para entendê-lo, é preciso grifar as frases mais importantes, as chamadas ideias centrais. O texto "As fontes materiais e o estudo da História" aborda diversos temas, em especial o trabalho dos historiadores, as fontes materiais, as pinturas rupestres, as fontes primárias, a arqueologia, o papel do arqueólogo, os vestígios materiais, as etapas de trabalho do arqueólogo e os sítios arqueológicos.
2. Sugestão de títulos:

1º A importância das fontes materiais para o estudo da História.

2º A arqueologia e as fontes materiais.

3º Sítio arqueológico.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATERIAL DE APOIO AO
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

CADERNO DO PROFESSOR

HISTÓRIA

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

6ª SÉRIE/7º ANO

VOLUME 2

Nova edição

2014-2017

São Paulo

cartas escritas pelo conquistador ao imperador Carlos V, relatando acontecimentos, desde sua chegada até a derrota da capital asteca.

KARNAL, Leandro. *A conquista do México*. São Paulo: FTD, 1996. Apresenta a origem, a sociedade, o povo, os deuses e a conquista do Império Asteca.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 PALAVRAS DE ORIGEM INDÍGENA

Uma das hipóteses mais aceitas sobre a ocupação do território brasileiro é a que considera que ela tenha ocorrido há 10 mil anos, pois os vestígios datados dessa época são seguros. Isso significa que as sociedades indígenas conviveram em nosso território por milhares de anos, antes da chegada dos portugueses, e se desenvolveram de múltiplas formas e maneiras. Esses habitantes iniciais eram caçadores e coletores. Caçavam diversos animais, inclusive algumas espécies gigantes, que desapareceram com o aquecimento da Terra nos últimos milhares de anos. A coleta também era importante para esses povos nômades da floresta e do cerrado.

Esses diversos grupos deixaram vestígios muito ricos, como as pinturas rupestres e gravuras, que retratam sua vida cotidiana, os animais e as festas. Acredita-se que algumas dessas imagens tinham caráter religioso e objetivavam facilitar a caça.

Assim, esta Situação de Aprendizagem foi planejada com o objetivo de apresentar aos alunos a importância dos diferentes grupos indígenas brasileiros para a nossa diversidade cultural, utilizando como estratégia a organização de um dicionário de palavras de origem indígena.

Conteúdos e temas: sociedades indígenas no território brasileiro; os primeiros habitantes do Brasil; os vestígios arqueológicos dos antigos habitantes do Brasil; os concheiros e o grupo tupi-guarani.

Competências e habilidades: investigação e reconhecimento da diversidade cultural indígena.

Sugestão de estratégias: aula expositiva, textos e roteiro de pesquisa e *sites* especializados.

Sugestão de recursos: livro didático e dicionário.

Sugestão de avaliação: pesquisa e dicionário ilustrado.

Sondagem e sensibilização

Professor, o texto a seguir oferece subsídios para o trabalho com os alunos acerca da

temática desta Situação de Aprendizagem e poderá ser apresentado a eles de acordo com seus critérios.

Sociedades indígenas no território brasileiro

A ocupação do território brasileiro é muito antiga. Os estudiosos ainda divergem sobre a época, mas todos admitem que o ser humano ocupou o que viria a ser o Brasil milênios antes da chegada dos portugueses.


Uma possibilidade foi proposta pela arqueóloga Niède Guidon, com base em escavações feitas no sítio Pedra Furada, no Piauí. Ali, no Parque Nacional Serra da Capivara, foram encontradas milhares

de gravuras e pinturas rupestres, além de fogueiras e pedras. Alguns vestígios de carvão foram datados de mais de 50 mil anos. Guidon sugeriu a hipótese de que os antigos ocupantes dessa região teriam partido da Ásia Oriental, na atual China, há cerca de 70 mil anos. Atraídos pelo sol nascente, teriam viajado em busca de uma terra sem males, sempre a oriente, viajando de ilha em ilha no Oceano Pacífico. Ao longo de 10 mil anos, teriam chegado à América do Sul e então se espalhado até o Piauí. Os estudiosos também têm sido céticos quanto à datação dos vestígios humanos da Pedra Furada, à espera de dados concretos que permitam confirmar uma presença tão antiga no Brasil.

O biólogo Walter Alves Neves, baseando-se na análise de restos de crânios humanos com cerca de 10 mil anos, tem defendido também uma presença antiga do homem no nosso território. Segundo Neves, os crânios antigos pertenciam a homens do tipo aborígene australiano ou africano, diferente de todos os indígenas americanos conhecidos, que têm características físicas asiáticas. Assim, segundo a hipótese do estudioso, uma leva de homens africanos teria chegado ao continente americano e ao Brasil antes da última glaciação, há pelo menos 20 mil anos. Teriam sido sucedidos por uma onda de asiáticos, que chegaram mais recentemente, na última glaciação, há 15 mil anos, no máximo. Nenhuma das hipóteses, contudo, encontra consenso ou produziu dados concretos e indiscutíveis.

Enquanto essas discussões prosseguem no mundo acadêmico, importa destacar aqui que o domínio das espécies vegetais levou ao cultivo de plantas, como a mandioca e o milho, e à sedentarização, ao menos em algumas regiões e para certas tribos. Alguns grupos humanos concentraram-se na costa e viveram, em parte, dos recursos marinhos. Seus vestígios são grandes concheiros, conhecidos com o nome de sambaquis. Ali, eles jogavam as conchas dos moluscos que comiam e também enterravam seus mortos. Outras tribos, mais ao sul do Brasil atual, faziam buracos no solo e os usavam para morar ou para se abrigar, o que também é possível saber pelos vestígios materiais ou arqueológicos.

Atualmente, os povos indígenas correspondem a apenas 0,3% da população, mas calcula-se que mais de 40% da população brasileira tenha antepassados indígenas. Segundo pesquisas genéticas, os indígenas constituem o antepassado mais comum da população brasileira. Mesmo que as tribos indígenas sejam, hoje, pouco numerosas – se comparadas com as que existiam antes do século XVI –, devem ser valorizadas e reconhecidas por seu valioso patrimônio etnocultural e por preservarem uma relação com a natureza que inspira a todos.

 Para iniciar, peça aos seus alunos que leiam um pequeno texto que está reproduzido no Caderno do Aluno, na seção Leitura e análise de texto, e que trata das características culturais dos in-

dígenas da América portuguesa. Em seguida, há uma atividade que solicita ao aluno a identificação de algumas das ideias centrais do texto por meio do preenchimento do quadro a seguir.

Sociedades indígenas

Os portugueses, ao chegarem à América do Sul, encontraram uma quantidade muito grande de povos indígenas, que ocupavam toda a costa e o interior. Calcula-se em milhões a população ameríndia – indígenas da América – espalhada por todos os ambientes naturais. Esses grupos eram variados, em termos de línguas, usos, costumes e práticas. O grupo mais numeroso, que ocupava extensas áreas do continente, era o dos Tupi-guarani. Esse termo refere-se a um conjunto de povos que falavam línguas ou dialetos de origem comum. Embora aparentados, viviam em constante luta entre si, em inúmeras tribos e, às vezes, em confederações. Os outros grupos, que falavam outras línguas, constituíam muitíssimas tribos. O quadro era, pois, de imensa diversidade e fragmentação. Viviam da caça, da coleta e da agricultura e eram nômades. Mantinham relações com povos muito distantes, graças a trilhas que podiam ser muito longas,

como o famoso caminho conhecido como Peabiru, uma estrada que, partindo da costa, na altura de São Vicente, passava pelo que viria a ser a cidade de São Paulo e chegava até os Andes, colocando em contato o Atlântico e o Pacífico. Muitos dos costumes indígenas, como o uso de redes para dormir, os banhos frequentes e as comidas feitas com milho e mandioca, são algumas das heranças da diversidade indígena para a sociedade brasileira.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

Grupo mais numeroso	Tupi-guarani.
Características comuns desse grupo	Viviam da caça, da coleta e da agricultura e eram nômades.
Principal caminho e características	Peabiru, caminho que partia de São Vicente, na costa atlântica, e chegava até os Andes.
Heranças deixadas pelos grupos	Uso de redes de dormir, banhos frequentes e comidas feitas com milho e mandioca.

Quadro 3.

1ª etapa

A partir desta sensibilização inicial em relação ao tema que será objeto desta Situação de Aprendizagem, pergunte aos alunos quais são as palavras de origem indígena relacionadas a nomes de ruas, rios, frutas, animais e cidades que eles conhecem. Relacione esses nomes na lousa, como sugestão de temas, e solicite a eles que registrem essas informações no Caderno do Aluno, na seção Lição de casa. Na sequência, divida a classe em pequenos grupos, segundo o critério mais conveniente para o momento, e oriente a pesquisa das palavras indígenas.

Lugares: Goiás (da mesma raça; igual); Guarujá (viveiro de guarus – peixes); Bauru (cesta de frutas); Cambuci (pote, vaso de água); Itu (salto ou cascata) e seus derivados, como Itutinga, Itupeva, Ituporanga; os nomes com ita (pedra), como Itaquaquetuba, Itanhaém, Itapetininga, Itapoá, Itaipu, Itararé; os nomes com pira (peixe), como Piracicaba, Piratininga, Pirapora, Piracaia.

Objetos: peteca (bater com a mão aberta), guaiaca (cinto de couro, dotado de bolsas externas, usado pelo boiadeiro).

Alimentos: macaxeira (mandioca), jerimum (abóbora), abacaxi, cará, caju, canjica, pipoca, mingau.

Rios: Pará (rio), Paraná, Paraguaçu.

Nomes próprios: Mairá, Iara, Cauã, Juruena, Juruã.

Animais: gambá, paca, piranha, tamanduá, jaguatirica.

Curiosidades: nhe-nhe-nhém (falar sem parar), estar jururu (estar triste), chorar as pitangas (choramingar).

Planejando o dicionário ilustrado

Explique que o dicionário ilustrado tem como objetivo apresentar a importância dos grupos indígenas para a diversidade cultural que caracteriza nosso país. Combine a data para a montagem do dicionário, que poderá ocorrer na semana seguinte à do início da Situação de Aprendizagem. Lembre-se de pedir aos alunos que, além do sentido das palavras pesquisadas, façam um desenho ou apliquem imagens recortadas de revistas ou jornais para ilustrar o dicionário.

Montagem do dicionário ilustrado

Em dia previamente combinado, os alunos deverão trazer para a sala de aula o material pesquisado sobre palavras indígenas, como nomes próprios, de cidades, ruas, rios, frutas, animais, para a montagem do dicionário ilustrado. Planeje o tempo de uma aula para que seja possível a socialização do material pesquisado entre os membros do grupo, como também sua seleção e organização.

Uma possibilidade interessante é que cada palavra seja explicada e ilustrada em metade de uma folha A4, de forma que, ao final, você possa ajudá-los a colocar todos os termos pesquisados pelos grupos em ordem alfabética, formando um único dicionário para toda

a classe. Você também pode discutir com os alunos formas artesanais de encadernação do dicionário, confecção de capa, texto de apresentação com os objetivos, índice alfabético, bibliografia citando as fontes de pesquisa, nomes dos autores etc. Dessa forma, ensinamos os alunos a valorizar os aprendizados, seguindo critérios de formalização possíveis de serem entendidos e praticados nessa faixa etária.

Para finalizar esta Situação de Aprendizagem, é possível propor as duas atividades a seguir, que aparecem no Caderno do Aluno como Pesquisa individual, nas quais os alunos precisarão localizar informações mais detalhadas sobre a organização social dos Tupi-guarani e também sobre a influência da língua tupi no português falado no Brasil.



Professor, as atividades a seguir encontram-se no Caderno do Aluno, na seção Pesquisa individual.

1. Pesquise informações sobre os Tupi-guarani e escreva um texto informativo sobre eles.

O principal grupo indígena do Brasil foi denominado Tupi-guarani. Essa designação é linguística e refere-se a um conjunto de línguas aparentadas, faladas por uma grande quantidade de tribos indígenas. Não existia, propriamente, uma única língua, nem se compartilhava uma única cultura. Contudo, acredita-se que essas línguas tiveram origem comum e foram se diferenciando com o passar do tempo. Teriam se originado do Baixo Amazonas, cerca de 500 a.C., e se expandido, em direção ao sul, pelos rios Tocantins e outros que correm no Cerrado. Dali, teriam ido mais ao sul, atingindo o atual Paraguai, seguindo, depois, para a costa e em direção ao Nordeste do Brasil. Acredita-se que, antes da chegada dos portugueses, já ocupavam quase todo o interior do Brasil. Os dois grandes grupos linguísticos corresponderiam ao guarani, a oeste, e ao tupi, a leste. Apesar de existirem muitos outros grupos indígenas que não falavam línguas do tronco tupi-guarani, sua prevalência explica a influência predominante que tiveram no Brasil. Por isso, as nossas heranças indígenas provêm, em sua maior parte, dos tupis e guaranis. Esses povos usavam a cerâmica e tinham costumes que influenciaram, de forma decisiva, a cultura brasileira, como a rede de dormir, ainda hoje tão utilizada em muitos lugares do Brasil. As

mulheres tinham posição social de destaque e as relações de parentesco estavam, em grande parte, centradas nelas. Além de dominarem a agricultura das plantas nativas, esses indígenas caracterizavam-se por sua preocupação com o asseio, banhando-se com frequência nas águas abundantes e ainda límpidas dos rios das terras onde seria realizada a colonização do Brasil. E tudo isso passou, de diversas maneiras, para a sociedade brasileira.

2. No Brasil, existem várias localidades cujo nome se inicia por “para”, como Pará e Paraná. Por que isso acontece? Exemplifique.

A palavra “pará” significa rio, e nos diversos estados brasileiros, do Pará ao Paraná, existem nomes de rios como Paraopeba, Paranaquá, Pari, Parapanema, Parapanitanga, Paraíba do Sul, Paraíba, Parati.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

Ao final desta Situação de Aprendizagem, espera-se que os alunos tenham coletado um rico material sobre palavras indígenas, o que auxiliará na reflexão sobre a importância dos diferentes grupos indígenas brasileiros para a nossa diversidade cultural.

Proposta de questões para avaliação



As atividades a seguir estão inseridas na seção Você aprendeu?, no Caderno do Aluno.

1. No litoral brasileiro, há uma série de locais que reúnem conchas de moluscos empilhadas e que são um importante objeto de pesquisa para especialistas. Esses locais recebem o nome de:

- a) mariscada.
- b) torres de conchas.
- c) sambaqui.
- d) moluscos.
- e) colinas.

Os conjuntos de conchas encontrados no litoral brasileiro recebem o nome de sambaqui, palavra de origem tupi que significa monte de mariscos.

2. O especialista no estudo de modos de vida dos povos antigos por meio de fósseis e artefatos encontrados nas escavações recebe o nome de:

- a) paleógrafo, estudioso dos escritos antigos.
- b) paleontólogo, estudioso das espécies de vida que já viveram no planeta.
- c) geólogo, estudioso da estrutura e dos processos de formação da Terra.
- d) geógrafo, estudioso dos aspectos da superfície da Terra, como relevo, solo, clima, vegetação.

- e) arqueólogo, estudioso da cultura material produzida pelos seres humanos, como pontas de flechas e vasos de cerâmica.

O estudioso dos conjuntos de conchas e mariscos, os sambaquis, é o arqueólogo, que pesquisa objetos e vestígios de natureza variada sobre a vida em outras épocas.

3. Muito do que conhecemos dos primeiros habitantes do Brasil são informações das pinturas das paredes das cavernas, que apresentam cenas de dança, caça e guerra. Essas pinturas recebem o nome de rupestres e são consideradas um importante tipo de fonte histórica conhecida com o nome de:

- a) relatos orais.
- b) documentos escritos.
- c) fontes visuais.
- d) fontes materiais.

- e) fontes musicais.

As fontes históricas materiais são os vestígios materiais, ou seja, sinais deixados pelo ser humano nos lugares por onde passou e que podem ser vistos em vários sítios arqueológicos.

Proposta de Situação de Recuperação

Uma possibilidade de envolver os alunos na continuidade dos estudos sobre as sociedades indígenas brasileiras é solicitar que tragam para a sala de aula uma matéria de revista ou jornal que retrate uma ocorrência da atualidade envolvendo populações indígenas remanescentes. Caso você avalie existir algum impedimento para que os alunos realizem a pesquisa da matéria de forma autônoma, leve para a sala de aula jornais e revistas para ajudá-los na localização e seleção do material. Lembre-se de enfatizar a importância de indicarem a fonte da qual o texto foi retirado.

Oriente-os a ler a matéria e buscar o entendimento do que está sendo tratado. Estimule-os a tirar as dúvidas com você, para que ocorra a oportunidade de verificar se realmente houve a compreensão do texto. Apresente-lhes o roteiro a seguir, que deverá ser executado e entregue a você. Considere que, por causa da idade dos alunos, esta proposta será mais bem desenvolvida se realizada em sala de aula, sob sua supervisão.

Roteiro:

1. Cole a matéria jornalística selecionada em uma folha de sulfite.
2. Indique a fonte pesquisada e a data de publicação.
3. Faça um resumo destacando os principais aspectos ou problemas que aparecem como foco da matéria.
4. Retome o que foi aprendido a respeito das culturas indígenas brasileiras no início da colonização. Pesquise em suas anotações de aula e em seu livro didático se necessitar de mais informações a respeito.
5. Redija um pequeno texto estabelecendo semelhanças e diferenças entre os indígenas do Brasil do passado e da atualidade, relacionando o conteúdo estudado e as informações da matéria jornalística.

Para colaborar com o entendimento do item 5, talvez o mais desafiador para os alunos, explicita que eles devem estar atentos aos aspectos relativos ao passado e ao presente que se referem:

- ▶ ao modo de vida dos indígenas;
- ▶ ao tipo de tratamento dispensado aos indígenas pelos brancos;
- ▶ à relação com a posse da terra;
- ▶ à qualidade de vida dos nativos;
- ▶ aos principais problemas causados pelos encontros com o branco.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Os antigos habitantes do Brasil*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002. (Nossa História). Apresenta texto muito rico e mostra belas imagens sobre a vida dos povos indígenas antes da chegada dos portugueses em nosso território.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. 15. ed. São Paulo: Atual, 2005. (A Vida no Tempo). Revela a surpreendente diversidade cultural dos povos que ocupavam o território brasileiro, muitos séculos antes da conquista portuguesa.

Site

Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Av. Prof. Almeida Prado, 1466 – Cidade Universitária – São Paulo – SP. Disponível em: <<http://www.mae.usp.br>>. Acesso em: 14 nov. 2013. Expõe aspectos das origens e da expansão das sociedades indígenas pré-colônias do Brasil.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 O ENCONTRO ENTRE CULTURAS NO BRASIL

O encontro entre portugueses e indígenas na América foi marcado por um estranhamento. Do ponto de vista dos nativos americanos, os portugueses também eram diferentes de tudo o que haviam conhecido. Eram cobertos por roupas, mas não se aseavam. Não havia mulheres entre eles, mas se diferenciavam hierarquicamente, mostrando diferenças de *status* muito mais marcadas do que aquelas que os indígenas haviam conhecido. Os pajés portugueses, os sacerdotes, formavam uma casta e se interessaram em aprender a falar com os indígenas, incentivando a participação dos nativos nos ofícios religiosos, inclusive por meio do canto.

Os primeiros encontros, ainda bastante ingênuos e inofensivos, foram seguidos por con-

frontos, violentos para ambos os lados. Os portugueses não hesitaram em usar sua superioridade técnica para dominar os indígenas. As armas de fogo foram letais. A reação indígena se deu na mesma moeda: os forasteiros eram, se necessário, mortos. Contudo, ante a superioridade bélica lusitana, os indígenas preferiam refugiar-se no interior, em um processo que, iniciado no século XVI, se entende, até os dias de hoje: os indígenas sempre em busca de lugares a salvo do colonizador. Com base nessas considerações, propomos esta Situação de Aprendizagem, que tem como objetivo a abordagem crítica do encontro entre essas culturas no Brasil e a compreensão do conceito de choque cultural, utilizando como estratégia a análise de fragmentos da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, em 1500.

Conteúdos e temas: viagens marítimas portuguesas; indígenas; diversidade e encontro cultural.

Competências e habilidades: leitura e interpretação de textos, reconhecimento e valorização das diferenças etnoculturais.

Sugestão de estratégia: análise de documento.

Sugestão de recursos: aula expositiva e análise de documento.

Sugestão de avaliação: análise de documento histórico.

Sondagem e sensibilização

Convide os alunos a pensar a respeito da frase a seguir. Depois, eles poderão registrar suas ideias no espaço destinado a isso no Caderno do Aluno.

As diferenças observadas entre os europeus e os índios na maneira de se vestir e de se enfeitar refletem diferentes modos de vida, de sentir e ser.

SCATAMACCHIA, Maria Cristina Mineiro. *O encontro entre culturas. Índios e europeus no século XVI*. 15. ed. São Paulo: Atual, 2009. p. 7. (A Vida no Tempo).

É importante encaminhar a discussão para a reação dos europeus diante da diversidade cultural encontrada, com destaque para a língua, a religiosidade e alguns costumes indígenas. Os portugueses chegaram ao que

viria a ser o Brasil e encontraram a terra já povoada. Eles estavam preparados para isso, em suas viagens pela África, sempre estavam às voltas com os habitantes do lugar, o que se passaria, também, na Ásia, no entanto, o que surpreendeu os portugueses foram o aspecto e os costumes dos indígenas americanos. Os habitantes da África e da Ásia não eram totalmente desconhecidos. A África era bem conhecida, desde a Idade Média, assim como notícias da Índia e da China chegavam à Europa havia séculos. Os ameríndios, no entanto, eram diferentes: não se vestiam e não sentiam vergonha, não criavam animais, não conheciam a roda, tomavam banho com frequência. Tudo parecia motivo para estranhamento.

Professor, o texto a seguir oferece subsídios para o trabalho com os alunos acerca da temática desta Situação de Aprendizagem e poderá ser apresentado a eles de acordo com seus critérios.

O encontro de portugueses com os povos indígenas

Após os primeiros contatos, os portugueses foram incorporando elementos da cultura indígena, da mesma forma que os indígenas foram adotando padrões europeus. O contato entre culturas promove esse intercâmbio e a adoção de novos costumes por ambas as partes, mesmo que essa relação seja caracterizada como de dominação, como nesse caso. Muitos portugueses tinham esposas nativas e seus filhos já não eram lusos, mas mestiços. Aprendiam a língua local, assim como os costumes transmitidos pelos indígenas, aprendendo a se alimentar com os produtos da terra, como mandioca, milho e frutas, sem esquecer-se dos peixes nativos. Os indígenas, aprisionados ou catequizados, foram inseridos em formas de trabalho sistemático, seja pelo colonizador, interessado em explorar a sua mão de obra, seja pelos jesuítas, que entendiam o trabalho como forma de lidar com a indolência, considerada natural ao nativo.

No interior, de escasso povoamento, predominavam os costumes indígenas. A primeira área colonizada do interior do continente tinha como centro o sertão de Piratininga, onde surgiu a cidade de São Paulo,

marcando a história de toda a colonização das terras interiores do Brasil. Diferentemente da costa – ligada ao comércio de cana-de-açúcar –, o interior estava ocupado por jesuítas e pelos poucos que se aventuravam a subir a Serra do Mar. Os jesuítas, preocupados em catequizar os nativos, logo aprenderam a língua local e, como bons gramáticos, estudaram o tupi. Acredita-se que estruturas de suas línguas de origem (latim, português) foram se incorporando ao tupi. Como se vê, a língua é um bom exemplo de como a relação entre culturas resulta em fenômenos singulares de representação do sincretismo que o convívio promove. O resultado foi que, por mais de duzentos anos, a principal língua falada nos sertões era o tupi. Os bandeirantes, a maioria de origem paulista, falavam o português e o tupi, sendo responsáveis pela difusão deste último para o que viria a ser Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Paraná. Por esse motivo, os topônimos predominantes em todo o Brasil são tupis.

Embora muitos bandeirantes fossem mestiços e falantes do tupi, eram caçadores de indígenas. As mulheres podiam servir como esposas, ou, como os homens, eram utilizadas como escravas nas fazendas portuguesas na América. Um grande número de indígenas foram escravizados dessa maneira. Isso significa que esses indígenas foram vitais para a produção agrícola portuguesa. Eles eram chamados de negros da terra, para diferenciá-los dos negros da Guiné, como eram chamados os africanos.

Os jesuítas fizeram dos povos indígenas o foco de sua atuação no continente americano. Criaram as missões, *locus* da catequese e do aprendizado da cultura europeia, como também buscaram resguardar os guaranis dos ataques bandeirantes e das autoridades lusas e espanholas. Essas missões eram comunidades geridas sem interferência direta das coroas e estavam sob controle eclesiástico. Contudo, ali os indígenas podiam, por exemplo, preservar seu idioma, como parte de seus costumes, mesclados com a catequese cristã. O aprendizado do catolicismo e a adoção de novos costumes, mesmo que misturados aos de origem, levou gradativamente à modificação da cultura indígena. As missões foram um dos alvos preferidos dos bandeirantes na busca do aprisionamento dos indígenas, já que eles se encontravam agrupados e aculturados.

A expulsão dos jesuítas, em meados do século XVIII, e o Tratado de Madri, entre as coroas de Portugal e Espanha, selaram o destino das missões, que foram destruídas e seus povos dispersos. Vestígios desses povos missionários sobrevivem no Paraguai, na Argentina e no Brasil atuais.

A mineração do século XVIII viria a pôr termo, com o passar do tempo, ao uso do tupi no interior do Brasil. Os costumes indígenas, a toponímia e as tradições caboclas, contudo, nunca deixaram de predominar. O Brasil não pode se reconhecer sem incorporar essa influência determinante em sua formação.

1ª etapa



Para trabalhar com os alunos o conceito de encontro cultural, selecionamos fragmentos da *Carta de Pero Vaz de Caminha*, presente no Caderno do Aluno, na seção Leitura e análise de texto, em que o citado estranhamento se explicita sob os mais diversos aspectos. Esse é o foco do trabalho proposto com a análise do documento histórico. Certamente os alunos sentirão alguma dificuldade em função da linguagem de época e haverá necessidade de identificar termos que não integram a linguagem coloquial da atualidade. Portanto, reco-

menda-se que os alunos façam uma primeira leitura recorrendo ao glossário localizado ao final do texto, ambos reproduzidos no Caderno do Aluno, na seção Leitura e análise de texto. Se ainda persistir alguma dúvida de vocabulário, cabe a você ajudá-los a saná-la com o auxílio de um dicionário.

Outra estratégia que, provavelmente, se fará necessária será discutir com a classe cada um dos trechos, buscando o entendimento preliminar do texto, identificando, passo a passo, o que o autor quis dizer. Análises mais complexas serão possíveis com base nas questões que virão após o documento.

Senhor,
posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza. [...]

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo debaixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber.

Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobrepeite, de boa grandeza, rapados todavia por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte, na parte detrás, uma espécie de cabeleira, de penas de ave amarela, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena, com uma confeição branda como, de maneira tal, que a cabeleira era mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguia mais lavagem para a levantar. [...]

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. [...]

Eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao viver do homem. E não comem senão deste inhame, de que aqui há muito, e dessas sementes e frutos que a terra e as árvores de si deitam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos.

Nesse dia, enquanto ali andavam, dançaram e bailaram sempre com os nossos, ao som de um tamboril nosso, como se fossem mais amigos nossos do que nós seus. [...]

Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. Contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados como os de Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo d'agora assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!

Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que não houvesse mais do que ter Vossa Alteza aqui esta pousada para essa navegação de Calicute bastava. Quanto mais, disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa fé!

E desta maneira dou aqui a Vossa Alteza conta do que nesta Vossa terra vi. [...]

Beijo as mãos de Vossa Alteza.

Deste Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500.

Carta de Pero Vaz de Caminha.

CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2003>. Acesso em: 14 nov. 2013.

Glossário

- ▶ **Pardos:** de cor escurecida.
- ▶ **Beijo:** lábio.
- ▶ **Roque de xadrez:** é uma jogada especial

que envolve a movimentação de duas peças no mesmo lance: o rei e a torre.

- ▶ **Estorvo:** incômodo.
- ▶ **Corredio:** liso, que escorrega.
- ▶ **Tosquiado:** cortado.

- ▶ **Solapa:** dobra.
 - ▶ **Toutiço:** nuca.
 - ▶ **Confeição branda:** feito de forma suave.
- ▶ **Lavram:** cultivam.
 - ▶ **Rijos:** firmes.
 - ▶ **Nédios:** brilhosos.

Aplicadas as estratégias de compreensão inicial do texto, peça aos alunos que, agrupados da forma que você considerar mais conveniente, discutam as questões que virão na sequência e que constam do

Caderno do Aluno. A seguir você também encontrará possíveis comentários sobre as questões, mas lembre-se de que essas respostas não são fechadas e podem ser ampliadas pelos alunos.

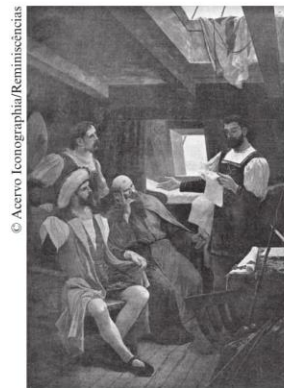


Figura 3 – Aurélio de Figueiredo. Primeiro Capítulo da História Pátria – *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, Palácio Tiradentes, Rio de Janeiro.



Figura 4 – Carta de Pero Vaz de Caminha.

1. Segundo o texto lido, que aspectos da aparência dos indígenas são destacados por Caminha na carta?

Caminha destaca, além das características físicas, como os cabelos corredios e seu tipo de corte, aquelas que se referem aos adornos utilizados pelos indígenas, como penas e objetos de osso inseridos no rosto.

2. Copie do texto o trecho que identifica a forma de viver dos indígenas.

O trecho do documento que melhor retrata o modo de viver dos indígenas é: “Eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao viver do homem. E não comem senão deste inhame, de que aqui há muito, e dessas sementes e frutos que a terra e as árvores de si deitam. E com

isto andam tais e tão rijos e tão nédios que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos. [...]”.

3. Como a natureza é descrita por Caminha?

A natureza é descrita como exuberante e generosa, demonstrando ser propícia para o cultivo: águas em abundância e clima temperado.

4. Qual é a importância de comunicar ao rei de Portugal a provável ausência de ouro e prata? Que relação isso tem com a Expansão Ultramarina?

Um dos objetivos das expedições ultramarinas era a busca de ouro e prata, de tal forma que uma das grandes preocupações de Caminha era identificar a existência dessas e de outras riquezas e comunicar esse fato prontamente ao rei.

5. É possível afirmar que Caminha foi capaz de compreender as diferenças entre a sua cultura e a dos indígenas? Utilize como exemplo da sua resposta um trecho do texto.

Caminha demonstra o estranhamento em relação às características físicas dos indígenas, como também em relação ao seu modo de vida. Ele não compreende as diferenças, interpretando-as como ingenuidade e falta de malícia por parte dos indígenas. Um dos trechos em que percebemos a incompreensão, como também a crítica sublinhar, é: “Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência.”

Em seguida, seria interessante promover uma discussão coletiva das respostas dos alunos, possibilitando a eles que as confrontem

e complementem sua redação no Caderno do Aluno. Nesse momento, procure retomar o texto para justificar as afirmativas que foram expostas, mesmo que o exercício, a princípio, não solicite. Dessa forma, valoriza-se o entendimento do documento como fonte e estimula-se o hábito da justificativa fundamentada, tão importante no ensino da História.



Para finalizar, é possível solicitar aos alunos que leiam o texto a seguir, inserido na seção Lição de casa, destacando as ideias principais e pesquisando as palavras desconhecidas. Com base na leitura do texto, os alunos poderão elaborar uma pequena reflexão a partir da proposta a seguir e registrá-la no Caderno do Aluno.

Os portugueses chegaram ao que viria a ser o Brasil e encontraram a terra já povoada. Eles estavam preparados para isso, em suas viagens pela África, sempre estavam às voltas com os habitantes do lugar, o que se passaria, também, na Ásia, no entanto, o que surpreendeu os portugueses foram o aspecto e os costumes dos indígenas americanos. Os habitantes da África e da Ásia não eram totalmente desconhecidos. A África era bem conhecida, desde a Idade Média, assim como notícias da Índia e da China chegavam à Europa havia séculos. Os ameríndios, no entanto, eram diferentes: não se vestiam e não sentiam vergonha, não criavam animais, não conheciam a roda, tomavam banho com frequência. Tudo era motivo para estranhamento.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

Na seção Lição de casa, após os estudos desta Situação de Aprendizagem, como você define o encontro entre as culturas europeia e indígena?

Na socialização da lição de casa, encaminhe a discussão para mostrar que tanto os portugueses como os povos indígenas acharam “estranhos” os costumes culturais uns dos outros e, principalmente, discuta a diversidade cultural evidenciada nesse encontro.

Também é possível propor as duas atividades a seguir, que aparecem como Pesquisa individual no Caderno do Aluno. Elas solicitam aos alunos que pesquisem em dicionários os termos “indígena” e “índio”, de forma a aprofundar o entendimento. Após a pesquisa,

é possível discutir em sala de aula os significados encontrados e retomar o tema do encontro entre as diferentes culturas na América, com a chegada dos portugueses.



Professor, as atividades a seguir encontram-se no Caderno do Aluno, na seção Pesquisa individual.

1. Procure no dicionário os significados da palavra “indígena” e registre-os a seguir.

Relativo à população autóctone de um país ou que nele se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador. Fonte: Dicionário Houaiss da língua portuguesa (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

2. Procure no dicionário os significados da palavra “índio” e registre-os a seguir.

Aquele que ou quem é originário de um grupo indígena e é por este reconhecido como membro. O mesmo que indiano; originário da Índia. Fonte: Dicionário Houaiss da língua portuguesa (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

Ao final desta Situação de Aprendizagem, espera-se que os alunos, com as orientações de leitura de texto, discussões e respostas dadas às questões, possam ter identificado o estranhamento descrito por Caminha em relação aos indígenas. Deseja-se também que possam ter compreendido que, para além desse sentimento de estranhamento inicial, há descrições que marcam sutilmente a crítica de Pero Vaz de Caminha ao indígena: seu modo de ser, viver, aparentar e organizar-se como sociedade.

Você poderá avaliar a apreensão desses conteúdos, além do entendimento do conceito de encontro cultural, como referência do processo de avaliação.

Proposta de questões para avaliação



As atividades a seguir estão inseridas na seção *Você aprendeu?*, no Caderno do Aluno.

1. Os indígenas brasileiros, apesar das suas diferenças culturais, receberam com grande frequência a seguinte dominação dos portugueses:

- a) Tupiniquim.
- b) Caraíba.
- c) Tupi-guarani.
- d) Tupinambá.

e) Carijó.

Era muito comum que os portugueses denominassem como tupis-guaranis os grupos indígenas que viviam na costa do litoral brasileiro durante o período colonial.

2. Os indígenas praticavam o que chamamos de economia de subsistência, que consistia na exploração e administração dos recursos materiais de um território, com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência. Assinale a alternativa que **não caracteriza a economia de subsistência dos indígenas:**

- a) praticavam a coleta de frutos e plantas silvestres.
- b) viviam do comércio local.
- c) praticavam a agricultura.
- d) coletavam mariscos e ostras.
- e) praticavam a caça e a pesca.

A prática da economia de subsistência caracteriza-se por todas as alternativas, exceto o comércio local.

3. Quando os portugueses chegaram ao litoral do Brasil, a região já estava ocupada por diferentes povos indígenas. Assinale o termo que melhor se aplica ao tipo de relação estabelecida no contato entre portugueses e os povos indígenas.

- a) Reconquista.
- b) Parceria.
- c) Descobrimento.
- d) Choque entre culturas.
- e) Tolerância.

A chegada dos portugueses ao litoral brasileiro resultou no choque cultural entre povos com culturas completamente diferentes.

Propostas de Situações de Recuperação

Proposta 1

1. Peça aos alunos que observem a imagem do quadro de Victor Meirelles sobre a primeira missa rezada no Brasil.

Conte-lhes que o autor do quadro não esteve presente no momento em que a cena ocorreu. Ele o pintou no século XIX, quando estudava em Paris e teve contato com materiais que retratavam o indígena brasileiro, inclusive a Carta de Pero Vaz de Caminha, fonte principal de informação para pintar o quadro.

2. Solicite aos alunos que retomem a leitura da carta de Caminha e, relacionando imagem e texto, respondam às questões:

- a) Descreva em detalhes o que você vê na imagem. Preste atenção nas cores, nas

personagens, posição que ocupam no quadro, luminosidade etc.

- b) Escolha dois elementos que compõem o quadro e também aparecem descritos na carta de Caminha. Aponte as semelhanças entre esses elementos.
- c) Segundo o quadro de Victor Meirelles e os trechos lidos da carta, qual é a versão contada pelo pintor e por Caminha sobre o encontro entre europeus e indígenas?
- d) Escreva um pequeno texto, com base no conceito de choque cultural, que retrate uma versão histórica diferente da retratada no quadro sobre o encontro entre europeus e indígenas.



© Coleção Museu Nacional de Belas Artes/BRAM/MinC. Fotógrafo: Jaime Aguiar.

Figura 5 – Victor Meirelles (Florianópolis, SC, 1832 – Rio de Janeiro, RJ, 1903). *Primeira missa no Brasil*, 1860, óleo sobre tela. 270 x 357 cm; registro nº 901.

Proposta 2

Oriente os alunos a elaborar um caça-palavras usando as mesmas palavras-chave dadas por você (selecione-as com base no tema desta Situação de Aprendizagem). Peça a cada aluno

que organize, em uma folha de caderno, um quadrado de 16 cm × 16 cm, dividido em dezesseis linhas. Em seguida, solicite que distribuam as palavras aleatoriamente, de baixo para cima, da direita para a esquerda, de cima para baixo, nas linhas transversais e paralelas. Os espaços

que sobraem deverão ser preenchidos com letras avulsas. Ao final, peça aos alunos que troquem os caça-palavras e resolvam o desafio proposto pelo colega.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livro

SCATAMACCHIA, Maria Cristina Mineiro. *O encontro entre culturas*. São Paulo: Atual, 2009. Apresenta um texto com diversos dados sobre o encontro de culturas no Brasil, entre os grupos indígenas que habitavam a costa do litoral e os portugueses.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 QUILOMBO: UM SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA À ESCRAVIDÃO

A palavra “quilombo” tem origem africana e, de acordo com estudiosos do tema, tem relações com uma sociedade guerreira existente em Angola, no século XII. No Brasil, a palavra passou a ser utilizada, inicialmente, para referir-se a Palmares como um local de refúgio de escravos, passando, depois, a designar os demais territórios que concentraram os negros resistentes à escravidão.

Assim, essa Situação de Aprendizagem visa trabalhar esse símbolo de resistência negra e da luta tenaz que os escravos travaram por sua liberdade. A estratégia selecionada para o desenvolvimento da Situação de Aprendizagem com os alunos é a organização da maquete de um quilombo.

Conteúdos e temas: quilombos; resistência africana; escravidão; engenhos coloniais; bandeirantes; Palmares; Zumbi; Ambrósio; identidade.

Competências e habilidades: identificar as principais características das formas de trabalho introduzidas na América pelos europeus; estabelecer relações entre as instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira; identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial; identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV-XVI.

Sugestão de estratégias: aulas expositivas; estudo de textos; pesquisa orientada; coleta e sistematização de informações; confecção de maquetes.

Sugestão de recursos: cartolina; lápis de cor; cola; tesoura sem ponta; canetinhas; palitos roliços; papel de seda verde; serragem.

Sugestão de avaliação: apreensão dos conceitos e processo coletivo de montagem da maquete.

Sondagem e sensibilização

Inicie a Sondagem e sensibilização desta Situação de Aprendizagem perguntando aos alunos o significado da palavra *resistência*, pedindo-lhes que a relacionem com a escravidão.

Os alunos poderão registrar suas impressões sobre o tema no Caderno do Aluno.

É muito importante mostrar para seus alunos que os africanos trazidos para o Brasil nunca deixaram de lutar pela liberdade,

resistiram desde o embarque, recusando-se a entrar nos navios negreiros e organizando revoltas e motins.

Mostre, ainda, que nos engenhos coloniais e nas áreas de mineração houve muitas manifestações de resistência, como a organização de revoltas, a sabotagem e a quebra de equipamentos e ferramentas. Solicite aos alunos

que pesquisem as formas de resistência e de luta pela liberdade e as registrem no Caderno do Aluno.

Professor, o texto a seguir oferece subsídios para o trabalho com os alunos acerca da temática desta Situação de Aprendizagem e poderá ser apresentado a eles de acordo com seus critérios.

Tráfico negreiro e escravidão no Brasil

O tráfico negreiro remonta às origens da expansão portuguesa pela África. Os portugueses conquistaram Ceuta, no norte do continente, em 1415, e nas décadas seguintes avançaram pela costa africana, sempre em direção ao sul. Nesse movimento, com base no trabalho compulsório de origem africana, colonizaram as ilhas do Atlântico Sul e começaram a plantar em engenhos de cana-de-açúcar e a produzir o precioso adoçante. Os portugueses aproveitaram-se dessa rede escravista para obter mão de obra para as novas empresas agrícolas no Atlântico Sul. Apesar de a escravidão ter uma existência milenar na África, o comércio português, bem como o de outros países europeus, teve um impacto muito grande nas sociedades africanas, já que ampliou muito a demanda por escravos, provocando uma ampliação sem precedentes no número de indivíduos escravizados no continente africano.

Quando os portugueses chegaram ao continente americano, em 1500, já tinham, portanto, experiência com a produção de açúcar que explorava a mão de obra escrava de origem africana. Nas primeiras décadas, após a chegada ao que viria a ser o Brasil, os portugueses não desenvolveram a produção do açúcar por diversos motivos. Em um primeiro momento, conformaram-se com aquilo que encontraram e que poderia ser comercialmente interessante: o pau-brasil e a exploração da costa.

Tentaram, em seguida, produzir cana no litoral sudeste, em São Vicente, com resultados decepcionantes. Foi apenas a partir de 1530 que os portugueses iniciaram a colonização e introduziram fazendas que plantavam a cana e produziam o açúcar nos engenhos. Plantar cana envolveu uma transformação profunda da paisagem sul-americana. Os indígenas dominavam todo o território e constituíram, por muitas décadas, parte considerável da mão de obra. Segundo historiadores, durante os dois primeiros séculos da colonização, cerca de 350 mil indígenas foram escravizados e explorados na produção da cana. Eles eram chamados de “negros da terra” e foram escravizados apesar das restrições legais.

Os indígenas, entretanto, não bastavam para a produção da cana. Além disso, mesmo quando capturados em regiões distantes das fazendas escravistas, por conhecerem a terra, impunham resistências e conseguiam fugir. A experiência portuguesa com escravos africanos, por sua vez, incentivou a importação de mão de obra escravizada africana. As fazendas mais prósperas localizavam-se na região entre Salvador e Pernambuco.

Os indígenas eram trazidos de outras áreas, ao sul e a oeste, por meio das incursões dos bandeirantes. Mas o controle português era difícil, pois, embora houvesse vários grupos indígenas com línguas próprias, muitos eram de ramos Tupi e conseguiam se comunicar. Por tudo isso, a incorporação de escravos africanos mostrou-se mais viável para os colonizadores. Os africanos não conheciam a terra brasileira. Além disso, eram originários de diferentes tribos e, ao serem misturados, a comunicação entre eles tornava-se difícil. Crucial, no entanto, foi o fato de o tráfico negreiro tornar-se uma das atividades mais lucrativas do período mercantilista, o que sem dúvida influenciou na adoção desse tipo de mão de obra: o africano era lucrativo como mercadoria e como trabalhador compulsório.

O plantio de cana-de-açúcar atingiu seu apogeu nas primeiras décadas do século XVII, na Bahia e em Pernambuco. O controle sobre os escravos era rígido, porém mesmo assim a fuga consistiu em prática constante. Assim, desde o início do século XVII, surgiram comunidades de fugitivos, os quilombos, e o maior deles, Palmares, durou quase um século (1605-1694). O quilombo era uma espécie de Estado independente, que desafiava a ordem colonial.

O oeste do continente foi gradativamente conhecido graças às expedições dos bandeirantes, que buscavam indígenas para serem escravizados, além de pedras preciosas e metais. O século XVIII testemunhou a descoberta de minas a ocidente, no que viria a ser Minas Gerais, mas também em outras áreas do interior, nos atuais estados da Bahia, Goiás e Mato Grosso, além de São Paulo. Os veios auríferos, assim como outras fontes de minérios ou pedras, necessitavam de mão de obra, e os indígenas já não podiam representar solução, seja por sua escassez, seja pela particularidade do trabalho. A mineração, à diferença da cana-de-açúcar, era uma atividade urbana, ainda mais dura e arriscada. E também aí os africanos constituíram a mão de obra dominante, sempre adotando, como uma das práticas de resistência, a fuga e a organização dos quilombos.

A crise da mineração, assim como a da cana-de-açúcar, não pôs fim ao escravismo, mas modificou, sensivelmente, suas características.

Nos primeiros séculos, o tráfico negreiro serviu não apenas à produção agrícola e extração mineral, mas constituiu uma atividade econômica para muitos. Havia um comércio triangular, entre Portugal, Brasil e África, que beneficiava todos os envolvidos na comercialização dos escravos: na metrópole, os comerciantes portugueses controlavam tudo, já que tinham o domínio político da situação; no Brasil, estavam os grandes gestores do tráfico, aqueles que o manejavam e enriqueciam com ele; finalmente, no continente africano, chefes locais controlavam as redes que capturavam, no interior, os escravos a ser vendidos. Havia, portanto, agentes econômicos nos três continentes.

Mas tudo isso mudou a partir da crise da mineração e do sistema colonial, em fins do século XVIII. O escravismo continuou a existir no século XIX, até 1888, mas com características diversas. Os ingleses, já sob o influxo do capitalismo industrial, combateram a escravidão e o tráfico negreiro, que havia sido tão importante para a economia europeia, inclusive a inglesa, e fora por eles posto fora da lei. Desde meados do século XIX, o tráfico, sempre infame, mas então, a partir de 1850, ilegal, foi desaparecendo gradativamente.

1ª etapa

Após a Sondagem e sensibilização, divida os alunos em grupos, segundo o critério que você considerar mais conveniente. Inicialmente, explique à classe que a maquete é uma reprodução em miniatura de um prédio, casa, escola, teatro, engenho colonial, cidade ou qualquer espaço arquitetônico. Aqui a proposta é criar uma forma de representação de um quilombo.

Organize com os alunos uma pesquisa sobre uma das formas de resistência à escravidão: a fuga em grupo ou individual e a formação dos mocambos e dos quilombos em diferentes locais

do Brasil. Fale dos mais famosos deles: Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, e Ambrósio, na Serra da Canastra, em Minas Gerais. Você pode solicitar aos alunos o registro da pesquisa sobre as formas de resistência em uma folha destacada, para que eles possam trocar informações sobre o objeto da pesquisa. Aproveite para destacar a importância de mencionar as fontes de pesquisa.

2ª etapa

Montando a maquete

Mostre aos alunos a importância da pesquisa para a montagem da maquete e quais

materiais podem ser usados na construção das aldeias que formavam os quilombos. Por exemplo: palha seca, palitos, folhas de papel de seda verde para a montagem da horta, das árvores e das palmeiras. No caso específico de Palmares, galhos e folhas secos para a trincheira e paredes das casas; pedras de di-

ferentes tamanhos para a construção das áreas de proteção, como montes, colinas, serras, rochedos; plástico azul para o leito do rio; barbante para a montagem do tear. Assim, será possível reconstituir, de maneira mais próxima da realidade, as características e as partes do quilombo.

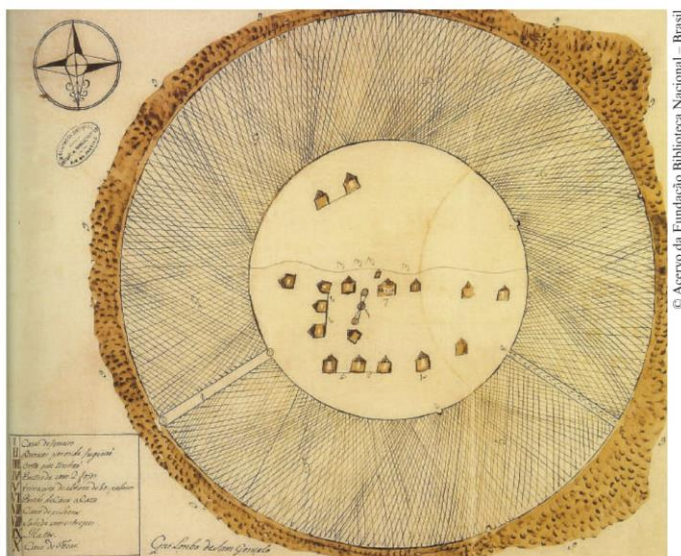


Figura 6 – Planta do quilombo São Gonçalo, em Paracatu, Minas Gerais, no século XVIII.

Oriente seus alunos que utilizem uma base de madeira, MDF ou outro material para iniciar a fase de organização dos espaços do quilombo, como a área de atividades cotidianas, as roças de subsistência, as torres de vigilância e o trabalho dos pescadores e artesãos, entre outros. Peça aos alunos que observem a localização geográfica dos quilombos, os quais, em geral, eram cercados por colinas, serras e rochedos para facilitar a proteção.

Nesta etapa, é muito importante analisar o tamanho das construções na base em que será

montado o quilombo, além de planejar a utilização da serragem, a organização dos espaços das aldeias e a vegetação típica da região. Ao final, organize a apresentação de todas as maquetes para a classe. Caso ache conveniente, proponha uma exposição associada a um texto coletivo apresentando as diferentes etapas da pesquisa, a partir de um relatório. A seguir há uma sugestão de tópicos (consta no Caderno do Aluno), abordando a organização e a montagem da maquete. Essa é uma boa oportunidade para você discutir com os alunos o sentido de um relatório, especificando cada um dos tópicos propostos.

Sugestão de tópicos para relatório

- ▶ Objetivo.
- ▶ Materiais utilizados na confecção da maquete.
- ▶ O que sabíamos sobre escravidão africana e quilombos antes da pesquisa.
- ▶ O que aprendemos com a pesquisa realizada.

▶ Fontes de pesquisa.

3ª etapa

Professor, o texto a seguir está inserido na seção Lição de casa, no Caderno do Aluno.

O quilombo de Palmares

As plantações de cana-de-açúcar espalharam-se pelo Nordeste do Brasil a partir de meados do século XVI. De Salvador a Recife, sucediam-se fazendas e usinas de processamento da cana. Para trabalhar, usava-se a mão de obra escrava. O trabalho era árduo e a sobrevida não era muito longa, de modo que sempre se precisava de novos escravos. De início, buscou-se explorar a mão de obra indígena, mas essa mão de obra não bastava. Ainda no século XVI, começaram a ser trazidos africanos escravizados. A maioria deles vinha da África Meridional, da região que viria a ser Angola e Congo. Eram povos diversos, de língua banto, alguns já escravizados na África, outros capturados para serem trazidos como escravos para o Brasil. Os grandes proprietários rurais evitavam comprar famílias inteiras, ou ainda, pessoas da mesma tribo, para dificultar a manutenção de vínculos entre elas.

No princípio do século XVII, houve a formação de um refúgio de escravos fugidos, na Zona da Mata de Alagoas e Pernambuco, a dezenas de quilômetros da costa. Os fugitivos formaram uma sociedade livre do controle colonial, conhecida na época como República de Palmares. Ali viviam africanos, indígenas e outros explorados pelo sistema colonial.

O quilombo, com diversas aldeias, chegou a ter milhares de habitantes. Os ataques aos rebeldes eram anuais, mas pouco efetivos. No final do século XVII, liderados por Zumbi, os habitantes de Palmares lutaram contra os escravagistas. Os fazendeiros, ameaçados, recorreram aos paulistas ou bandeirantes, exímios caçadores de índios e de escravos fugidos. Para destruir o quilombo de Palmares, Domingos Jorge Velho foi contratado. Ele utilizou seis canhões e cerca de nove mil homens. Em 20 de novembro de 1695 o líder Zumbi foi morto.

Embora tenham sido derrotados, os seguidores de Zumbi constituíram uma região livre por quase um século e ainda inspiram muitos que lutam, até hoje, pela liberdade.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

Para o trabalho com o texto há duas atividades sugeridas no Caderno do Aluno, a primeira solicita grifar as ideias centrais do texto,

e a seguinte solicita que os alunos completem o quadro a seguir, denominado como quadro-síntese, a partir das informações do texto.

Locais das plantações de cana-de-açúcar e das usinas	Nordeste do Brasil.
Mão de obra utilizada nos canaviais	Inicialmente, indígena e, posteriormente, composta de escravos africanos.
Origem da maioria dos africanos que trabalhava como mão de obra nos canaviais	África Meridional – região que viria a ser Angola e Congo.
Local onde se formou a República de Palmares	Zona da Mata de Alagoas e Pernambuco.
Grupos que compunham os moradores desses refúgios	Africanos, indígenas e outros explorados pelo sistema colonial.
Principais características do Quilombo de Palmares	Formado por diversas aldeias, chegou a ter milhares de habitantes, que lutavam contra a escravidão.

Quadro 4.

Para finalizar esta Situação de Aprendizagem, é possível propor as duas atividades a seguir, que aparecem no Caderno do Aluno como Pesquisa individual. Com elas, os alunos ampliarão seus conhecimentos sobre o tema da resistência dos escravos contra a escravidão e sobre a importância do Quilombo de Palmares. Após a pesquisa, eles poderão registrar os resultados em pequenos textos.



Professor, as atividades a seguir encontram-se no Caderno do Aluno, na seção Pesquisa individual.

1. Explique as principais formas de resistência dos escravos contra a escravidão.

As formas de resistência mais comuns eram as fugas, realizadas em grupo ou individualmente. Os escravos abandonavam as senzalas, engenhos coloniais ou áreas de mineração em busca de segurança em matas, rochedos ou serras. Havia, ainda, a organização de cooperativas de libertos, para conseguir donativos e a compra de cartas de alforria, documento que concedia a liberdade ao escravo.

2. Explique por que o Quilombo de Palmares é considerado um símbolo de resistência contra a escravidão no Brasil.

O Quilombo de Palmares foi a maior comunidade de escravos fugidos que existiu no Brasil. A capital do quilombo, Macaco, ficava na Serra da Barriga (atual Estado de Alagoas). Das matas, os negros retiravam o seu sustento, como dos cachos de coco das palmeiras pindobas. Com os cocos faziam azeite e uma espécie de manteiga esbranquiçada e, das florestas próximas, colhiam frutas. Utilizavam ainda como alimento jaguatiricas (gatos-do-mato), antas, guarás, lebres, quatis, tatus e tamanduás-mirins, criavam animais e praticavam a agricultura e o artesanato.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

Ao avaliar as etapas da atividade para a montagem da maquete, você pode observar as informações pesquisadas pelos alunos e avaliar seu nível de aprendizagem. Ao longo do processo, proponha revisões dos textos e dos termos pesquisados e oriente as etapas para que cada grupo possa selecionar os itens

solicitados para a montagem da maquete do quilombo, organizar o material, relacionar e interpretar dados para a montagem do painel sobre as partes que o compõem. O momento da produção escrita é muito importante para que cada aluno consiga se apropriar do estudo da origem e do significado dos termos relacionados à escravidão e à resistência, identificando diferentes formas de representações e termos históricos. Para produzir um bom texto, é preciso ler, reler e reescrever diferentes informações sobre o assunto pesquisado, realizando o que chamamos de reescrita. É nesse momento que você poderá acompanhar, de forma sistemática, a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, especialmente quanto aos quilombos, por exemplo, para incentivá-los à pesquisa e à compreensão do papel da resistência dos escravos contra a escravidão.

Ao final da Situação de Aprendizagem, espera-se que os diferentes grupos tenham organizado a pesquisa e a montagem das maquetes observando as diferentes etapas, com destaque para a coleta de dados, a organização dos espaços e a apresentação dos resultados para os colegas da classe.

Proposta de questões para avaliação



As atividades a seguir estão inseridas na seção *Você aprendeu?*, no Caderno do Aluno.

1. Assinale o nome da planta que deu origem ao nome do Quilombo de Palmares:
 - a) pau-brasil.
 - b) palmeira.
 - c) poejo.
 - d) pitangueira.
 - e) erva-palminha.

O nome Palmares vem da grande quantidade da palmeira pindoba (*Palma pindoba*) existente na região, que era montanhosa e de difícil acesso. Havia montes, colinas, serras, rochedos e suas matas eram muito férteis e ricas em húmus e matéria orgânica.

2. A cana-de-açúcar foi o primeiro produto plantado no Brasil com o objetivo de atender ao mercado europeu, no qual o açúcar era bastante valioso. Em 1584, estima-se que cerca de 15 mil escravos africanos trabalhavam nas fazendas e nos engenhos brasileiros. Assinale o nome da região do Brasil onde havia o maior número de engenhos:
 - a) Norte.
 - b) Centro-Oeste.
 - c) Sul.
 - d) Sudeste.
 - e) Nordeste.

A região Nordeste apresentava condições favoráveis para o plantio da cana-de-açúcar, como o solo de massapé e o clima quente e úmido, além de ser a região do Brasil mais próxima da Europa, o que influenciava o custo final do produto.

3. Os escravos que conseguiam fugir iam para o meio do mato e ali criavam pequenas comunidades, passando a viver do cultivo de plantas, da criação de animais e mantendo as suas tradições culturais. O conjunto desses refúgios era chamado de:
 - a) aldeias.
 - b) vilas.
 - c) refúgios.
 - d) quilombos.
 - e) comunidades.

Os refúgios de escravos recebiam o nome de quilombos, palavra de origem africana utilizada para tratar das comunidades formadas por tais indivíduos.

Propostas de Situação de Recuperação

Proposta 1

Solicite aos alunos que façam uma pesquisa sobre as condições enfrentadas pelos africanos escravizados durante a travessia

do Oceano Atlântico nos navios negreiros. A partir da coleta desses dados, peça que produzam um texto retratando essa travessia.

Proposta 2

Observe o seguinte quadro:

Século	Quilombo	Localização	Principais atividades econômicas das regiões de fuga
XVII	Palmares	Serra da Barriga (atual Estado de Alagoas)	Engenhos de açúcar.
XVIII	Ambrósio	Serra da Canastra (MG)	Mineração.
XIX	Manuel Congo	Rio de Janeiro	Agricultura, mineração e escravos urbanos (cidades próximas, principalmente da capital da colônia – Rio de Janeiro).

Quadro 5.

Após expor esse quadro, solicite aos alunos um texto relacionando as rotas de fuga dos escravos com as principais atividades econômicas nas regiões de localização dos quilombos.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; CARVALHO, Aline Vieira de. *Palmares, ontem e hoje*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005. (Coleção Descobrindo o Brasil). Obra sobre o Quilombo de Palmares que destaca Zumbi como um dos símbolos da resistência africana no Brasil.

LANNA, Ana Lúcia Duarte. *Revoltas da senzala*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Guerras e Revoluções Brasileiras). Livro que trata de movimentos de resistência à escravidão no Brasil, com destaque para a formação de quilombos tanto no período colonial como no imperial.

Site

Consciência Negra: o que é isso afinal? Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/consciencia-negra-o-que-e-isso-afinal>>. Acesso em: 14 nov. 2013. Publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças*. O texto explica a importância de conhecermos e valorizarmos a riqueza da cultura afro-brasileira.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 O BOI VOADOR DE JOÃO MAURÍCIO DE NASSAU

Nesta Situação de Aprendizagem, trabalharemos a história do Boi Voador, ocorrida em uma noite de 1644, quando o conde João Maurício de Nassau convidou toda a popu-

lação da cidade do Recife para assistir a um boi voando, durante as festividades da inauguração da “maior ponte da América” (318 metros). Construída sobre o Rio Capibaribe,

ra no Brasil colonial. Avalie, de acordo com seus interesses e expectativas, a possibilidade de a classe fazer um cartaz com os engenhos coloniais desse período e do processo de produção do açúcar.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livro

SILVA, Luiz Geraldo. *O Brasil dos holandeses*. A vida urbana em Pernambuco sob o domínio

flamengo. 4. ed. São Paulo: Atual, 2003. (A Vida no Tempo do Açúcar). Obra que apresenta a vida urbana em Pernambuco no período da presença holandesa.

Site

Diário de Pernambuco – O Boi Voador. Recife, 2003. Disponível em: <http://www.pernambuco.com/diario/2003/11/24/especialholandesf214_0.html>. Acesso em: 14 nov. 2013. Texto jornalístico sobre a história do Boi Voador e o contexto histórico da presença holandesa no Recife.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7 A MINERAÇÃO NO BRASIL COLONIAL

Desde o início da colonização portuguesa no Brasil, foram organizadas inúmeras expedições a diferentes pontos da colônia, em busca de metais preciosos. No final do século XVII, os bandeirantes paulistas descobriram veios

auríferos nos atuais Estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Esta Situação de Aprendizagem tem como objetivo levar o aluno a organizar uma revista cultural que aborde a atividade mineradora no Brasil colonial.

Conteúdos e temas: mineração; ouro de aluvião; escravidão; veios auríferos; quinto; casas de fundição; Barroco.

Competências e habilidades: desenvolver a competência leitora e escritora; estabelecer relações entre as instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira; identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e pela ocupação territorial.

Sugestão de estratégias: aulas expositivas; pesquisa em livro didático, material de apoio, enciclopédias e sites especializados.

Sugestão de recursos: folhas de papel sulfite ou jornal tamanho A4, para serem dobradas ao meio e grampeadas no formato de uma revista; canetinhas coloridas; régua; lápis grafite e lápis de cor.

Sugestão de avaliação: o material coletado em pesquisa; a seleção das imagens; a organização dos temas; a revista produzida.

Sondagem e sensibilização

Inicie a sondagem buscando quais são os conhecimentos prévios que os alunos detêm

sobre a mineração no Brasil colonial. Peça-lhes que registrem em grupo, no Caderno do Aluno, esses conhecimentos, sintetizando-os.

Professor, o texto a seguir oferece subsídios para o trabalho com os alunos acerca da temática desta Situação de Aprendizagem e

poderá ser apresentado a eles de acordo com seus critérios.

Mineração e vida urbana no Brasil

O propósito da colonização ibérica no Novo Mundo foi, em primeiro lugar, a descoberta de metais. Essa ânsia explicava-se, principalmente, pelo mercantilismo, doutrina econômica que considerava como meta principal o acúmulo de metais. O bulionismo, ou acúmulo de lingotes (*bullion*), era a teoria que dava sustentação às políticas das metrópoles europeias. Assim como os espanhóis, que buscavam o Eldorado, a terra do ouro, os portugueses estavam também atentos a essa exigência e estimulavam todos os que se aventurassem em busca dos metais. Nos primeiros dois séculos de colonização, enquanto os espanhóis enriqueciam-se com os metais, os portugueses exploravam a agricultura da cana-de-açúcar, sem perder a esperança de encontrar metais nobres. Daí o incentivo às expedições bandeirantes, predominantemente paulistas. Foram as bandeiras que conseguiram encontrar as primeiras minas, a partir do final do século XVII e início do século XVIII. Os bandeirantes entraram em conflito com reinóis (portugueses) e colonos, provenientes de áreas costeiras, em particular da Bahia.

Durante as décadas seguintes houve o incremento da economia mineradora e o surgimento das cidades mineiras. A interiorização da colonização portuguesa só se tornou efetiva desde então, pois os dois primeiros séculos foram apenas de implantação costeira, com poucas exceções, como no caso dos paulistas, que viviam à margem do controle português. A extração do ouro começou modesta, mas aumentou rapidamente, multiplicando as cidades, com ricas igrejas e casas privadas bastante suntuosas para a época. A metrópole passou a arrecadar muito mais impostos. Pode-se dizer, inclusive, que a cidade de Lisboa (que fora destruída pelo terremoto de 1755) foi reconstruída à época do marquês de Pombal com lucros obtidos com o ouro brasileiro.

A vida urbana nas cidades mineiras desenvolveu uma sofisticação que não encontrava paralelos na colônia, nem mesmo na costa. A antiga capital, Salvador, e a nova, Rio de Janeiro (a partir de 1763), não tinham aparato urbano tão elaborado – feito ainda mais significativo por estarem as cidades mineiras no interior do continente. Nelas, desenvolveu-se a música e a literatura, assim como o pensamento liberal e progressista. Ali, o mestre artesão Aleijadinho desenvolveu uma arte barroca fertilizada pelo contato com a realidade local, indígena, africana e ibérica a um só tempo. À diferença das cidades litorâneas, dominadas pelas oligarquias rurais, em Minas, surgiu uma elite ilustrada e bastante ligada ao que se passava na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA). Nesse ambiente, compreende-se o surgimento de movimentos bem informados de resistência ao domínio da Coroa portuguesa, acusada de exploradora das riquezas locais. A Conjuração Mineira resultou, em parte, desse fértil ambiente, impulsionada pelos acontecimentos nos EUA (1776) e na França (1789). A derrota dos conjurados e a execução de Tiradentes, em 1792, coincidiram, não por acaso, com o declínio da extração aurífera. De um auge de 292 toneladas de ouro, extraídas entre 1741 e 1760, o total caiu para 207 nas duas décadas seguintes, atingindo 109 toneladas nas últimas duas décadas do século XVIII.

A mineração, e a resultante urbanização, foram determinantes para a colonização do interior. A sociedade assumiu características específicas, marcadas pelas contradições típicas do período, em particular com a instituição da escravidão, em tudo contrária às ideias iluministas e burguesas. A experiência

mineira mostrou-se essencial para a constituição de uma comunidade brasileira. As cidades mineiras entraram em declínio, com o esgotamento do ouro, mas acabaram preservadas de maneira excepcional, a ponto de se tornarem patrimônio cultural da humanidade, como é o caso de Ouro Preto e Diamantina, enquanto outras detêm o título de patrimônio nacional, ainda testemunhando não apenas o auge de uma época, como o início de uma busca pela liberdade, que seria concretizada apenas mais tarde.

1ª etapa



Professor, após a atividade de sensibilização, solicite aos alunos a

leitura do texto a seguir, também presente na seção Leitura e análise de texto, no Caderno do Aluno.

Trabalho escravo nas minas

As minas são veios naturais na terra ou escavações nos quais há busca e extração de algum minério precioso.

No caso do ouro, interesse econômico do século XVIII, a extração podia ser realizada com instrumentos como pás e picaretas quando o metal se encontrava na superfície do solo. Quando os veios eram mais profundos, realizava-se a escavação de galerias, sustentadas por um sistema de escoramento das paredes. Havia, também, a extração do metal nos rios, chamada de aluvião, com o uso de bateias ou peneiras.

O trabalho nas minas sempre foi muito difícil, com desgaste rápido da mão de obra. Nos séculos XVIII e XIX, o trabalho era realizado pelos escravos. Além deles, que eram maioria, havia os criminosos condenados a trabalhos forçados. Desde o século XVI, o Brasil já utilizava a mão de obra escrava nas fazendas de cana-de-açúcar da costa nordeste da colônia. A partir do século XVII, a economia colonial, baseada na produção da cana-de-açúcar, estava em crise, em virtude da baixa nos preços do produto no mercado internacional, o que facilitou a transferência dos escravos das plantações para o trabalho nas minas, além daqueles trazidos diretamente da África para essa finalidade.

Apesar do trabalho duríssimo, os escravos das minas viviam em cidades, o que de certa forma representou uma melhoria das suas condições de vida em relação às condições dos escravos que viviam nas fazendas. Começaram a surgir irmandades que permitiam aos escravos se associarem em torno de interesses religiosos. Igrejas específicas para a população negra foram construídas. Desenvolveu-se uma cultura urbana com forte influência da cultura africana sobre a cultura da população local. Como resultado, muitos quilombos surgiram nas proximidades das cidades, distinguindo-se dos quilombos rurais, afastados e menos conectados com a sociedade local. Na região das minas, os quilombos eram próximos e faziam parte, de alguma forma, da economia e da sociedade do lugar.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

Para o trabalho com o texto há duas atividades sugeridas no Caderno do Aluno, a primeira solicita grifar as ideias centrais do texto, e a outra está reproduzida a seguir:

A partir das ideias centrais do texto, selecione um título para cada parágrafo.

A seguir, alguns títulos possíveis.

- a) Primeiro parágrafo: O que são minas.
- b) Segundo parágrafo: A extração do ouro.
- c) Terceiro parágrafo: O trabalho nas minas.
- d) Quarto parágrafo: Cultura e sociedade na mineração.

2ª etapa



Apresente aos alunos uma proposta para a produção de uma revista cultural sobre a mineração no período colonial, conforme atividade presente na seção Pesquisa em grupo, no Caderno do Aluno. Oriente-os a levar à sala de aula revistas, em especial relacionadas a temas culturais ou atualidades, para que possam manuseá-las e, a partir da observação, desenvolver o projeto da publicação.

Oriente também os alunos a organizarem a pesquisa dos temas selecionados a respeito da economia mineradora no Brasil do século XVIII. Para elaborar a revista, eles precisam se dedicar a várias atividades destinadas à ampliação de seus conhecimentos sobre o tema abordado. Para essa etapa, é fundamental a leitura de textos informativos, a observação de ilustrações e a coleta de dados sobre as formas de organização da sociedade mineira. As informações assim obtidas darão os subsídios necessários à escrita das legendas e à produção das ilustrações e de pequenos textos para a composição das diferentes partes da revista.

Sugira um roteiro mínimo que oriente a atividade de pesquisa. Você pode usar as sugestões a seguir e que se encontram reproduzidas

no Caderno do Aluno, ou ainda incluir novos aspectos que considerar pertinentes.

Roteiro de pesquisa

- ▶ Onde ficavam as Minas Gerais (pode-se incluir a pesquisa de um mapa da região)?
- ▶ Quais as características da sociedade mineradora?
- ▶ Como era a organização social?
- ▶ Como se dava a produção nas minas? O que era produzido?
- ▶ Quais os mecanismos de controle de fiscalização portuguesa? Quais os principais impostos da mineração?
- ▶ Como se dava o abastecimento da região das minas?
- ▶ Como era a vida nas cidades das áreas mineradoras?
- ▶ Qual o papel da religiosidade para a sociedade mineira no século XVIII?
- ▶ Que aspectos artísticos caracterizavam a região?
- ▶ O que explica a decadência da produção mineradora?

Em seguida, oriente-os a preparar um esboço a partir das informações pesquisadas sobre a mineração no período colonial. No Caderno do Aluno foi destinado um espaço específico para que esse esboço seja feito. Esta é a fase de produção da revista, com a organização de pequenos textos, por exemplo, sobre a exploração das minas, o vocabulário específico da mineração, a sociedade desse período, os tributos, a vida cultural e a arte barroca. Peça-lhes que discutam o nome da revista, os créditos das pesquisas, a chamada da capa, os textos da contracapa, da terceira capa e, ainda, a parte interna, chamada de miolo, que deverá conter os artigos. Para isso, devem usar folhas de papel sulfite ou jornal.

Características da revista

A revista deverá conter algumas partes e seções fundamentais:

- ▶ **Capa:** com destaque para o nome da revista, número, edição e pequenas chamadas para os principais destaques das matérias que serão publicadas;
- ▶ **Contracapa:** índice das matérias com pequenos textos sobre o que será abordado na revista;
- ▶ **Miolo:** parte interna da revista, composta de pequenos textos relacionados à mineração, que podem ocupar duas páginas de sulfite, dobradas na vertical, com títulos em destaque, preferencialmente, com canetinhas coloridas ou lápis de diferentes co-

res e com diversos tamanhos de letras;

- ▶ **Créditos:** nome dos participantes do grupo, com indicação das respectivas funções de cada um, por exemplo, redator e ilustrador.

3ª etapa



Professor, os textos a seguir estão no Caderno do Aluno, na seção Lição de casa, e ambos abordam a mineração na dinâmica colonial. Você pode ler com eles os textos e solicitar a realização das atividades posteriormente, segundo seus critérios.

A Estrada Real e a mineração

A exploração de minerais preciosos no interior do continente levou os portugueses, desde o final do século XVII, a buscar estratégias para a ocupação dessas regiões. Os bandeirantes, na sua maioria paulistas, conheciam e dominavam os caminhos para os sertões desde o século XVI. Os portugueses não podiam aceitar esse controle por parte de pessoas do lugar, pois isso ameaçava o monopólio colonial das riquezas que se destinavam ao abastecimento da metrópole. A exploração das riquezas minerais, controladas pelo governo português, devia reverter em tributos a ser pagos a Portugal, por vias fiscalizadas pelas autoridades coloniais. Assim surgiu o que viria a ser a Estrada Real.

Os caminhos para as minas partiam de Piratininga (São Paulo), sob controle de paulistas, que tinham certa autonomia em relação às autoridades coloniais. Os portugueses controlavam a costa e tinham nas cidades de Paraty e Rio de Janeiro os portos de acesso ao continente. O primeiro caminho, hoje conhecido como Caminho Velho da Estrada Real, partia de Paraty e seguia até Vila Rica (hoje, Ouro Preto). Por essa via, o ouro vinha das minas até Paraty e daí até o Rio de Janeiro, capital da colônia, seguindo então para Portugal. Esse caminho seguia uma rota a oeste que percorria, em grande parte, a via aberta anteriormente pelos paulistas, um pouco a leste da atual BR-381 (Rodovia Fernão Dias).

No início do século XVIII, com o incremento da produção mineira, as autoridades portuguesas decidiram evitar dois perigos: o contrabando em Paraty e o controle do Caminho Velho pelos paulistas. Abriram o que hoje é conhecido como Caminho Novo da Estrada Real, partindo do Rio de Janeiro, por uma rota a nordeste do caminho antigo. Essa via ia direto do Rio de Janeiro a Ouro Preto e evitava tanto os perigos associados ao contrabando na costa, entre Paraty e o Rio de Janeiro, como o domínio paulista da antiga rota. O Caminho Novo permitiu que as autoridades portuguesas controlassem, a partir de 1707, o acesso às minas. Embora a nova via tenha sido feita por sertanistas de origem paulista, comandados pelo filho de Fernão Dias Pais Leme, Garcia Rodrigues Pais, o controle ficava firmemente nas mãos das autoridades coloniais portuguesas.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

1. Após a leitura do texto, descreva duas características do Caminho Velho da Estrada Real.

Entre as características, é possível que os alunos descrevam

o percurso do Caminho Velho da Estrada Real (de Paraty até Vila Rica) e comentem o fato de o ouro proveniente da região mineradora ser escoado para Portugal pela cidade de Paraty.

2. Apresente dois motivos pelos quais a Coroa portuguesa criou o Caminho Novo da Estrada Real.

Dois motivos que levaram à criação do Caminho Novo da Estrada Real foram o contrabando e o controle realizado pelos paulistas sobre o Caminho Velho, que ligava Paraty a Vila Rica.



O texto a seguir está inserido na seção Leitura e análise de texto, no Caderno do Aluno, acompanhado pela atividade subsequente.

Impostos nas áreas de mineração

A mineração, ao longo da História, sempre representou uma importante fonte de riqueza. Em primeiro lugar, os metais preciosos serviam para a cunhagem de moedas e representavam a capacidade de entesouramento de um país. A descoberta e exploração das minas, a partir de fins do século XVII e início do século XVIII, no Brasil, foi fundamental para a opulência do Império português. Os portugueses usavam o metal proveniente do Brasil para pagar sua administração no reino e nas colônias e para dar conta de seus compromissos internacionais, em particular em relação à Inglaterra. Os ingleses eram aliados históricos dos portugueses em sua mútua rivalidade com os espanhóis. Boa parte do ouro brasileiro foi usada pelos portugueses para pagar por produtos manufaturados britânicos. Isso significa que a Revolução Industrial inglesa, no decorrer do século XVIII, valeu-se da extração de metais preciosos do Brasil.

A apropriação das riquezas minerais era feita segundo legislação tributária estabelecida por Portugal. Desde o século XVII, estabeleceu-se que um quinto (20%) do ouro devia ser entregue como tributo à Coroa. A cobrança desse imposto era feita de três formas, a começar pela capitação, que calculava o imposto devido pelo número de escravos, ou cabeças (daí o nome “capitação”), usados pelo minerador. Esse sistema gerava descontentamento, pois não dependia da efetiva extração do ouro. A partir de 1713, adotou-se o sistema de fintas, que consistia na entrega de 30 arrobas anuais fixas, que se considerava corresponderem a cerca de um quinto do total extraído. O controle tornou-se mais efetivo a partir de 1725, com a introdução das Casas de Fundição, na região das minas (Vila Rica), que controlavam a fundição em barras do ouro e ficavam com a quinta parte do que era produzido, marcando a barra fundida com o brasão da Coroa, o que legalizava essa produção.

Após dez anos, voltou-se ao sistema de capitação, que se estendeu até 1751, quando se usou o sistema conjugado, com Casas de Fundição e cobrança de cotas anuais fixas de 100 arrobas. Se o total das cotas não fosse atingido, as autoridades podiam fazer uma cobrança forçada de toda a população – era o que se chamava de derrama. As cobranças geraram diversas revoltas, sendo a mais importante a Inconfidência Mineira, de 1789, já quando a produção do ouro havia diminuído e a cobrança passava a ser mais extorsiva.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

Depois de lido o texto, preencha as características dos tipos de impostos na área da mineração.

- a) **Quinto:** imposto que incidia sobre a exploração do ouro e do diamante e que correspondia a 20% de todo ouro e diamante encontrados.
- b) **Capitação:** imposto calculado sobre o número de escravos, ou cabeças (daí o nome “capitação”), de cada minerador.

- c) **Sistema de fintas:** imposto que consistia na entrega de 30 arrobas anuais fixas, que a Coroa Portuguesa considerava corresponderem a cerca de um quinto do ouro extraído.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

A avaliação do processo de aprendizagem poderá ser feita a partir de uma autoavaliação dos alunos, como um estímulo para a reflexão sobre o trabalho em equipe. Você

pode completar com sua observação quanto aos conhecimentos adquiridos durante o processo de organização da revista, localizando dificuldades e propondo retomadas no processo de produção da revista.

O trabalho de autoavaliação é muito importante para o processo de aprendizagem. No entanto, não é fácil de ser desenvolvido com coerência e objetivos claros. Por esse motivo, sugerimos um roteiro específico para orientar a condução desse processo.

Durante a Situação de Aprendizagem, organizamos uma revista que aborda o tema mineração no período colonial. A autoavaliação é um momento para que os alunos percebam, em meio às ações de aquisição de conteúdo, de organização e realização das atividades previstas, as atitudes assumidas em sala de aula. É igualmente importante que avaliem os conhecimentos que construíram durante o processo com o seu apoio constante.

Modelo de autoavaliação

1. Como você avalia seu desempenho durante as atividades desenvolvidas por seu grupo para organizar a revista sobre a mineração no período colonial?
2. Aproveitando este momento de reflexão, registre no espaço a seguir um breve comentário sobre seu envolvimento na organização das etapas, considerando:
 - a) as fases de pesquisa;
 - b) os registros no caderno;
 - c) a leitura que você fez do material didático;
 - d) sua participação;
 - e) sua colaboração na organização da revista.
3. Escreva agora o que facilitou e o que prejudicou seu processo de organização, dedicação e colaboração durante as atividades da revista sobre mineração no período colonial.

Ao final da Situação de Aprendizagem, espera-se que os diferentes grupos tenham pesquisado em diversas fontes o material para a organização da revista cultural sobre mineração no período colonial, com atenção especial para a diagramação, as chamadas e os artigos.

Proposta de questões para avaliação



As atividades a seguir estão inseridas na seção *Você aprendeu?*, no Caderno do Aluno.

1. Explique o significado da expressão “ouro de aluvião”.

O ouro de aluvião é aquele encontrado no leito dos rios, misturado à areia e ao cascalho.
2. Apresente uma das consequências do gradativo esgotamento das reservas de ouro no Brasil colonial.

Uma das consequências do esgotamento das reservas auríferas foi a estagnação das cidades mineradoras.
3. A mão de obra predominante utilizada na lavagem do ouro e dos diamantes e na exploração das minas era a dos:
 - a) bandeirantes.
 - b) colonos.
 - c) portugueses.
 - d) paulistas.
 - e) escravos.

A mão de obra predominante utilizada era a escrava, o que intensificou o tráfico. Segundo dados de pesquisa, em 1735, havia mais de 100 mil escravos trabalhando na mineração, muitos deles vindos da África, mas grande parte deslocada dos engenhos de cana-de-açúcar do Nordeste.
4. Entre as consequências decorrentes da descoberta do ouro em Minas Gerais, **não** podemos destacar:

- a) a possibilidade de enriquecimento.
 - b) a falta de alimentos.
 - c) a elevação dos preços.
 - d) o aumento populacional.
 - e) a ausência de impostos.**
A descoberta do ouro ocasionou a criação de impostos específicos, como o quinto, arrecadação que correspondia à quinta parte de todo o ouro encontrado.
5. A mineração fez surgir uma sociedade urbana, com destaque para a camada média formada por diferentes grupos. O segmento que **não** fazia parte desses grupos era o dos:
- a) artesãos.
 - b) comerciantes.
 - c) escravos.**
 - d) professores.
 - e) advogados.
Todos os grupos citados pertencem à camada média urbana da mineração, com exceção dos escravos.

Propostas de Situações de Recuperação

Proposta 1

Organize um painel informativo com curiosidades sobre a exploração do ouro no Brasil colonial. Oriente os alunos a redigirem frases curtas, a partir de pesquisa sobre a mineração, com informações em uma seção que poderá receber o nome “Você sabia?”. Como temas, você pode sugerir, entre outros: o ouro

de aluvião, a faiscação, o quinto e os impostos cobrados sobre os metais preciosos.

Proposta 2

Peça aos alunos que organizem um painel sobre a Estrada Real, abordando os caminhos do ouro e a Estrada Real, descrevendo as principais vias de acesso à região das minas (Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso) a partir de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livro

VILLALTA, Luiz Carlos; RESENDE, Maria Efigênia Lage (Org.). *História de Minas Gerais: as Minas setecentistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 2 vols. Os livros abordam temas como a política, a administração, a religiosidade, a economia, a escravidão, as artes, as ciências, as técnicas, a educação e a literatura do século XVIII.

Filme

Século XVIII: a colônia dourada. Direção: Eduardo Escorel. Brasil, 1994. 18 min. Livre. Documentário a partir da descoberta das minas a colonização portuguesa é levada a penetrar em grande parte do território que hoje constitui o Brasil.

Site

Cultura Brasileira – A febre do ouro. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/ouono-brasil.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2013. *Site* com informações interessantes sobre a mineração durante o período colonial.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 8 A GUERRA DOS EMBOABAS

A partir do século XVII, uma série de movimentos de contestação ocorreu em diferentes locais da colônia portuguesa na América, os quais receberam o nome de “Rebeliões nativistas”. Entre esses movimentos, destacamos a Guerra dos Emboabas, entre 1708 e 1709, que terminou com a derrota dos paulistas e a criação da capitania das Minas Gerais, independente de São Paulo. A intervenção do Rio de Janeiro durante a guerra contra os paulistas foi decisiva, assim como o interesse da Coroa portuguesa em controlar

de forma mais efetiva a exploração das riquezas mineiras.

Os paulistas apelidaram os inimigos de emboabas, que em tupi significa “aves pernaltas”, ou com pernas emplumadas, já que eles usavam botas, à diferença dos bandeirantes, que em nada se pareciam às imagens com que usualmente são apresentados nos livros didáticos de História. Com base nessas informações, construa com seus alunos um painel informativo abordando a Guerra dos Emboabas.

Conteúdos e temas: Guerra dos Emboabas; mineração; paulistas; indígenas; forasteiros.

Competências e habilidades: localizar informações em diferentes fontes; sintetizar ideias e relacionar causas e consequências em acontecimentos históricos.

Sugestão de estratégias: aula expositiva; pesquisa nos livros didáticos e em textos de apoio.

Sugestão de recursos: materiais de pesquisa; folha de bloco, papel almaço.

Sugestão de avaliação: coleta de material de pesquisa; síntese das ideias centrais e organização de um quadro comparativo.

Sondagem e sensibilização

Inicie a atividade da sondagem pedindo aos alunos que pesquisem em um dicionário o significado das palavras *revolta* e *rebelião* e registrem os significados no Caderno do Aluno. Em seguida, estimule uma discussão sobre as razões desses movimentos no período colonial e peça-lhes que também registrem estas informações no Caderno do Aluno.

Você pode fazer uma sondagem inicial sobre o conteúdo da atividade, solicitando que os alunos anotem, no caderno, os temas para a

pesquisa sobre a Situação de Aprendizagem relativa ao painel informativo sobre a Guerra dos Emboabas. O primeiro deles pode ser o próprio sentido da palavra emboaba, para a qual há inúmeras explicações possíveis. Uma delas, a mais aceita, vem do fato de que os paulistas, considerando-se donos exclusivos das minas, davam aos demais o nome de emboabas, ao que se acredita, derivado de *mbuab*, nome indígena de uma ave com pernas e pés emplumados até as unhas. No início, o nome era dado aos reinóis por andarem sempre de botas altas, mas acabou sendo estendido, depois, a todos os que não fossem paulistas: os forasteiros.

Professor, o texto a seguir oferece subsídios para o trabalho com os alunos acerca da temática desta Situação de Aprendizagem e

poderá ser apresentado aos alunos de acordo com seus critérios.

Crise do sistema colonial

Desde o século XV, com a expansão europeia pelo Atlântico, inaugurada pela tomada de Ceuta pelos portugueses, em 1415, começou a formar-se um sistema de assentamento colonial e exploração econômica em benefício das metrópoles europeias. Esse antigo sistema colonial perdurou por três séculos, até entrar em crise, a partir de fins do século XVIII. As duas grandes potências coloniais, durante esse longo período, foram os ibéricos, representados pelos espanhóis e portugueses, seguidos, de maneira parcial, por ingleses, holandeses e franceses. Portugal e Espanha dividiram o continente americano em duas partes, segundo o Tratado de Tordesilhas, de 1494, tendo os portugueses colonizado, ainda, partes da costa da África Meridional, da Ásia e da Oceania.

O colonialismo fundava-se no estabelecimento de colonos, em número limitado, voltados ao controle de territórios para a extração e a produção de riquezas. A partir dos preceitos do mercantilismo, o primeiro objetivo consistia em acumular riquezas nas metrópoles. Para isso, havia um monopólio comercial, que controlava o comércio em benefício da burguesia e das classes proprietárias e nobiliárquicas da metrópole. Nas colônias, a produção de mercadorias, agrícolas ou de origem mineral, utilizava mão de obra escrava, o que contribuía para a formação de elites coloniais e o incremento do tráfico negreiro. Esse processo permitiu que, gradativamente, surgissem nas colônias elites atreladas aos interesses agrários escravistas, ao comércio e ao tráfico.

O sistema colonial português foi afetado por fatores que atingiram também os outros impérios coloniais, no campo das transformações econômicas e nos aspectos simbólicos e culturais. O principal fator que acelerou a crise do sistema foi o desenvolvimento do capitalismo industrial, na segunda metade do século XVIII. A Inglaterra, potência periférica no antigo sistema colonial, desenvolveu sua indústria a partir da adoção de novas fontes de energia, maquinário industrial têxtil e novas técnicas agrícolas, com a consequente concentração de mão de obra livre nas cidades (proletários). Isso permitiu que os ingleses, já poderosos marinheiros, dominassem o comércio marítimo internacional e o país se tornasse uma superpotência. Os ingleses, para além do controle comercial, começaram a exercer pressão contra os monopólios que caracterizavam o sistema colonial, encorajando, portanto, a independência das colônias.

Em paralelo, ocorria uma verdadeira revolução no âmbito da cultura. O absolutismo e o antigo sistema colonial baseavam-se em uma concepção de mundo de origem feudal: o direito divino. Assim como a justificativa da ordem social em estamentos (clero, nobreza e Terceiro Estado) estava enraizada em uma concepção religiosa do mundo e da sociedade, a exploração das colônias também era considerada como parte da ordem natural estabelecida por Deus. Todo esse edifício foi questionado pelo pensamento iluminista e pelo liberalismo econômico, faces de uma mesma concepção, que repudiava o teocentrismo e privilegiava o racionalismo e o empirismo. Em grande parte, esses movimentos intelectuais resultavam do avanço do capitalismo industrial e do individualismo, em busca de explicações racionais e de intervenções técnicas e passíveis de experimentação. Desse modo, a indústria surgiu e prosperou graças à experimentação e às explicações racionais do mundo.

A crise do sistema colonial português contou com algumas especificidades. O Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, representou a tentativa de uma atualização da metrópole, buscando incorporar, na medida do possível, o Iluminismo. No Brasil, a primeira cidade planejada, quadriculada, Macapá, foi fundada à época de Pombal, na foz do Amazonas, inaugurando uma modernização tardia,

pois tal planejamento urbano já era comum nas colônias espanholas desde o século XVI. Dois fatores do enfraquecimento da Coroa, contudo, devem ser destacados: a crise do açúcar, a partir da segunda metade do século XVII, e a da mineração, a partir de meados do século XVIII. A recuperação dos preços do açúcar e o cultivo do algodão, no Maranhão, acabaram por contribuir para o crescimento dos movimentos de rebeldia, inspirados pela experiência dos Estados Unidos da América, independentes desde 1776. Inspirados também no Iluminismo, diversos movimentos eclodiram, a começar pela Conjuração Mineira (1789), seguida da Conjuração dos Alfaiates (1798).

O fator que desencadeou o fim do sistema colonial, contudo, foi a transferência da Coroa portuguesa, em 1808, para o Rio de Janeiro, em sua fuga das tropas napoleônicas. A colônia tornou-se sede da corte, capital de um império e, de maneira efetiva, deixou de ser colônia, mesmo que ainda não fosse, de imediato, um país independente. O caminho estava aberto e não haveria retorno, o que ficou claro desde a transferência da Família Real. O livre comércio marcava o fim do sistema (Pacto Colonial) e a incorporação da antiga colônia na esfera de influência do capitalismo inglês. As tensões não deixaram de existir, contudo, pois os interesses portugueses prevaleciam, em relação aos das elites locais. A Revolução Pernambucana de 1817 atesta como havia descontentamento, em particular por parte de algumas elites regionais, outrora poderosas, em relação ao poder concentrado na corte do Rio de Janeiro. O sistema colonial estava declinando, mas o destino da antiga colônia ainda não se mostrava seguro. O império colonial espanhol fragmentava-se em diversos países e o mesmo desfecho, ainda que incerto, poderia, a depender das circunstâncias, ocorrer no Brasil. A transferência da corte, contudo, foi determinante para que se mantivesse a unidade. Ao mesmo tempo, a manutenção de um sistema de governo típico do Antigo Regime, uma monarquia tendendo ao absolutismo, e a constituição de uma nobreza proprietária rural foram também legados do antigo sistema colonial, que se perpetuaram no país independente. Assim, o fim do sistema colonial antecedeu a independência, mas algumas de suas características mantiveram-se após 1822.

1ª etapa



Professor, solicite aos alunos a leitura do texto a seguir, presente no Caderno do Aluno, na seção Lei-

tura e análise de texto. Dessa maneira os alunos terão subsídios para desenvolver a atividade de pesquisa.

Antecedentes da crise do sistema colonial

Desde o século XVII, as colônias americanas de Portugal e da Espanha foram palco de diversas revoltas. Isso ocorreu por vários motivos: a exploração das colônias, conjugada com crises econômicas, gerava insatisfação.

No caso de Portugal, o crescente endividamento do reino induzia à maior opressão do Brasil. Em 1684, no Norte do Brasil, na região que viria a ser o Estado do Maranhão, iniciou-se uma revolta de senhores de engenho liderada pelos irmãos Beckman, contrários ao monopólio comercial da metrópole. No ano seguinte, o movimento já estava debelado e os chefes, enforcados. Já em 1710-1711, na Capitania de Pernambuco, senhores de engenho locais, agrupados em Olinda, opuseram-se aos comerciantes portugueses do Recife, conhecidos como mascates. Os proprietários rurais, sentindo-se ameaçados com a emancipação político-administrativa do Recife em relação a Olinda, invadiram o Recife e conseguiram assumir o poder na nova vila. A situação somente se reverteu quando a Coroa portuguesa, em apoio aos mascates, indicou um novo governante para a região, que contou com o

apoio de tropas da Bahia. Líderes foram presos, foi decretado o perdão das dívidas dos senhores de Olinda e Recife foi mantida como vila.

Todos esses movimentos mostraram as tensões, no Brasil, entre os segmentos sociais mais ou menos ligados à metrópole. Contrapunham-se os interesses da elite local – os proprietários rurais no Maranhão e em Pernambuco – aos dos portugueses ou de seus aliados.

Os movimentos europeus contra o Absolutismo, como a Revolução Francesa de 1789 e a Independência dos Estados Unidos da América, em 1776, também contribuíram para incentivar as revoltas na colônia.

Elaborado por Raquel dos Santos Funari especialmente para o São Paulo faz escola.

1. Baseado na leitura do texto, apresente dois fatores para a crise do sistema colonial.

Exploração das colônias e maior opressão de Portugal em relação ao Brasil.

2. A partir das informações do texto e das explicações de seu professor, complete os seguintes dados sobre a Revolta de Beckman e a Guerra dos Mascates.

	Local e data	Razões do movimento	Resultados
Revolta de Beckman	1684, na região que viria a ser o Estado do Maranhão.	Movimento contrário ao monopólio comercial da metrópole.	Os líderes foram enforcados.
Guerra dos Mascates	1710-1711, na Capitania de Pernambuco	Sentindo-se ameaçados com a emancipação político-administrativa do Recife, os senhores de engenho de Olinda opuseram-se aos mascates, como eram chamados os comerciantes portugueses do Recife.	Prisões dos líderes, perdão das dívidas dos senhores de Olinda, e Recife foi mantida como vila.

Quadro 6.

2ª etapa



Agora, sugerimos que você solicite aos alunos que sigam a orientação em forma de questões conforme inserido a seguir, e que também está presente no Caderno do Aluno, na seção Pesquisa individual.

Pesquise em seu livro didático, em material de apoio e enciclopédias as informações

solicitadas a seguir sobre a Guerra dos Emboabas.

- a) Qual a razão do nome da revolta?

Guerra dos Emboabas: os estudiosos não chegaram a um consenso, mas, em geral, atribui-se esse termo ao apelido dado pelos paulistas aos inimigos ("emboabas" significa, em tupi, "aves pernaltas" ou "pernas emplumadas", uma alusão às botas usadas pelos portugueses).

- b) Quando e onde ocorreu?

O conflito ocorreu na região das minas de ouro, entre 1708 e 1709.

c) Quais as suas causas?

Disputa pela exploração das minas de ouro entre os paulistas e os emboabas.

d) Quais eram seus principais objetivos?

Definir o controle da exploração do ouro nas minas encontradas, partindo do princípio de que os paulistas, por terem encontrado as minas, não aceitavam a participação dos “forasteiros” que estavam chegando à região.

e) Quem participou dela?

Paulistas e emboabas.

f) Quais foram os resultados?

Fundação de diversas vilas; criação da Capitania de São Paulo e da de Minas do Ouro em 1709; São Paulo foi elevada à condição de cidade em 1711; a Coroa Portuguesa passa a impor sua autoridade na região.

3ª etapa

Montagem de painel

Em seguida, oriente os alunos para que construam um painel apresentando os dados coletados na pesquisa sobre a Guerra dos Emboabas.

Para finalizar esta Situação de Aprendizagem, é possível propor aos alunos que realizem, como lição de casa, as duas atividades a seguir, também presentes no Caderno do Aluno. Elas tratam de dois temas relacionados com a Guerra dos Emboabas. A primeira pede uma pesquisa sobre o episódio que deu origem ao nome Capão da Traição e a segunda trata do papel de frei Francisco de Menezes no conflito.



Professor, as atividades a seguir encontram-se no Caderno do Aluno, na seção Lição de casa.

1. Pesquise e explique por que foi dado o nome Capão da Traição a um dos lugares onde ocorreu a Guerra dos Emboabas.

Manuel Nunes Viana, português que se autoproclamou governador das Minas Gerais, foi apoiado pelos emboabas para combater os paulistas, o que fez de modo implacável. Mesmo sem muita chance de se organizar, os paulistas cercaram o arraial emboaba de Ponta do Morro, tendo os sitiados pedido ajuda a Nunes Viana, que enviou ao local cerca de mil homens sob comando de Bento do Amaral Coutinho. Cerca de 300 paulistas renderam-se, desarmados, a Coutinho, que prometeu poupar quem se entregasse. Foram todos chacinados, à margem da Estrada Real, em um lugar que passou a ser depois evitado: o Capão da Traição.

2. Pesquise e aponte qual foi o papel desempenhado pelo frei Francisco de Menezes na Guerra dos Emboabas.

Frei Francisco de Menezes celebrou-se na Guerra dos Emboabas por ter sagrado Manuel Nunes Viana como “supremo ditador das Minas”, além de armar-se, ele próprio e mais outros frades, contra os paulistas, concedendo a Nunes Viana uma espécie de sanção divina para sua atuação no violento conflito.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

A partir das pesquisas sobre a Guerra dos Emboabas, os alunos podem expor os dados solicitados em uma folha sulfite ou papel-cartão. Oriente, ao final, uma discussão sobre o texto e a finalização do quadro comparativo.

Proposta de questões para avaliação



As atividades a seguir estão inseridas na seção Você aprendeu?, no Caderno do Aluno.

- Entre os objetivos da Revolta de Beckman estavam o fim do monopólio da Companhia do Comércio do Maranhão e a expulsão dos jesuítas. A palavra “monopólio” pode ser substituída por:

- a) parceria.
- b) compra.
- c) revolta.
- d) exclusividade.**
- e) ajuda.
- A palavra "monopólio" significa exclusividade.
2. As disputas entre paulistas e portugueses, em Minas Gerais, resultaram em uma revolta que recebeu o nome de:
- a) Conjuração Mineira.
- b) Conjuração Baiana.
- c) Guerra dos Emboabas.**
- d) Revolta de Beckman.
- e) Guerra dos Farrapos.
- A Guerra dos Emboabas ocorreu a partir da disputa entre paulistas e forasteiros pela exploração do ouro.
3. Sobre a Guerra dos Emboabas, é correto afirmar que:
- a) ocorreu em função da exploração do cobre, metal bastante valorizado na Europa.
- b) foi motivada por causa do aumento de impostos na atividade mineradora.
- c) opôs forasteiros (os emboabas) e paulistas, sendo que os paulistas foram derrotados.**
- d) foi responsável pela expulsão dos jesuítas da região das minas.
- e) foi consequência do intenso contrabando de ouro extraído das minas.
- A Guerra dos Emboabas (1708-1709) apresenta a oposição entre forasteiros e paulistas.

Propostas de Situações de Recuperação

Proposta 1

A maior parte das riquezas exploradas no Brasil era enviada para Portugal. A alta dos preços e a insatisfação dos habitantes da colônia provocaram várias rebeliões, como a Revolta de Beckman. Organize com os alunos um quadro para que possam sintetizar os principais acontecimentos desse movimento.

Proposta 2

Organize com os alunos uma análise da maneira como o governo português reagia às rebeliões na colônia. Você pode formar duplas ou mesmo pequenos grupos de alunos e atribuir a cada agrupamento dois movimentos para pesquisar a questão proposta. Ao final, organize uma socialização de forma que os alunos possam perceber que a atitude da metrópole se assemelhava em diferentes situações e que era marcada pelo predomínio dos seus interesses em relação aos interesses dos colonos.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livro

UEHARA, Helena M.; ANDRADE, Vera. *Personalidades afro-brasileiras e indígenas*. São Paulo: Ideia Escrita, 2008. Livro que apresenta a luta de personalidades afro-brasileiras e uma seção de fatos, curiosidades e textos ilustrativos, destacando, entre eles, a Guerra dos Emboabas.

Site

Brasil Escola – Guerra dos Emboabas. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiab/ guerra-dos-emboabas.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2013. Site com um texto informativo e uma pintura representando a Guerra dos Emboabas.

GABARITO

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

Contribuição dos maias, incas e astecas para a diversidade cultural dos povos da América

Pesquisa em grupo (CA, p. 11-12)

A pesquisa sobre a contribuição dos maias, astecas e incas para a diversidade cultural dos povos da América é uma etapa muito importante para o estudo dos povos pré-colombianos. O objetivo central da pesquisa será aprofundar a ideia de diversidade cultural entre os povos da América no período estudado. A coleta de informações e a elaboração de um texto coletivo realizadas por grupo serão fundamentais para a sistematização do material pesquisado.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

A conquista espanhola e o fim do Império Inca (CA, p. 16-18)

1. Conquista: submissão, subordinação (de um povo pelo outro) e/ou dominação (de um povo sobre o outro), no caso específico da conquista dos astecas pelos espanhóis.
2. No momento de orientar os alunos a grifar conceitos históricos e palavras desconhecidas por eles que pertencem ao vocabulário, destaque as diferenças entre esses termos. Lembre-os de que os conceitos são palavras ou expressões que sintetizam conteúdos que compõem, especificamente, uma determinada área do conhecimento. Diga também que há palavras que eles podem desconhecer e que fazem parte do vocabulário em geral. Desafie-os a identificar essa diferença.

Você aprendeu? (CA, p.21)

2. Nesta questão, os alunos devem elaborar o traçado de uma cidade, com base na instrução de 1513 do rei espanhol Fernando, o Católico, inspirada em modelo renascentista: cidades ortogonais, com quadras do mesmo tamanho, com canalização ou retificação dos rios. Como referência de cidades ortogonais, você pode pesquisar e indicar aos alunos *sites* especializados informações sobre o "plano hipodâmico".

Lição de casa (CA, p. 20)

A proposta da atividade é que os alunos realizem uma síntese das transformações ocorridas a partir da conquista espanhola da América. Nesse caso, é importante que os alunos destaquem que os espanhóis tinham dois objetivos na América, a conquista de riquezas e de almas. Para isso, os espanhóis

conquistaram as civilizações americanas, como os maias, incas e astecas, e iniciaram a colonização do continente. Essa conquista provocou a desorganização do modo de vida tradicional desses povos e o fim de sua independência política e militar. Além disso, os espanhóis iniciaram a construção de uma nova sociedade na América, com a construção de cidades quadrículas, de acordo com o modelo renascentista, que seguiam um padrão pré-determinado. Os espanhóis também passaram a utilizar a mão de obra indígena para a exploração das riquezas dos territórios conquistados. Finalmente, é importante destacar que a chegada dos espanhóis provocou o massacre de um grande número de indígenas e possibilitou a mescla das culturas americanas com a cultura espanhola.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4

O encontro entre culturas no Brasil

(CA, p. 30)

A frase da arqueóloga Maria Cristina Mineiro Scatamacchia, do livro *O encontro entre culturas*, procura mostrar a importância de observarmos as diferenças entre os europeus e os povos indígenas. Essas identidades sociais não são fixas, mudam com o tempo e com as situações e nos revelam o quanto é preciso conhecer e respeitar a diversidade cultural.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5

Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão

(CA, p. 38)

1. Resistência: a maioria dos dicionários apresenta como significado para a palavra "resistência" o "ato ou efeito de resistir". A palavra "resistir" está relacionada ao ato de não ceder e de buscar impedir a dominação cultural ou política. A proposta desta atividade é que os alunos utilizem o dicionário. É muito importante registrar o nome do dicionário, bem como o de seu autor e o da editora, o local e o ano de publicação.
2. Os africanos trazidos para o Brasil nunca deixaram de lutar por sua liberdade. Começaram a resistir ainda antes do embarque em seu continente, recusando-se a entrar nos navios negreiros e organizando revoltas e motins. Nos engenhos coloniais e nas áreas de mineração, houve muitas manifestações de resistência, como a organização de revoltas, a sabotagem e a quebra de equipamentos e ferramentas.

Montagem de uma maquete (CA, p. 38-40)

1. Informações sobre a planta do Quilombo São Gonçalo, em Paracatu, Minas Gerais, no século XVIII.
 - (1) Ferraria: local reservado para as ferramentas de metal, tais

- como enxadas, pás, utensílios domésticos e peças de luta e guerra, como lanças.
- (2) Buracos para a fuga: os quilombos viviam em constante estado de vigilância e alerta, e, assim, as saídas eram definidas estrategicamente para a necessidade de fugas e eram conhecidas como buracos para a fuga.
 - (3) Horta: local onde eram cultivados os legumes e as hortaliças para os habitantes do quilombo.
 - (4) Entrada com dois fogos: nos quilombos, havia diferentes tipos de casas para os habitantes quilombolas; a entrada com dois fogos era uma referência para as moradias com duas entradas.
 - (5) Trincheira: área de proteção natural que funcionava como região de defesa para o entorno do quilombo.
 - (6) Paredes de casa a casa: eram os espaços que ligavam as casas. Em geral, as paredes eram feitas utilizando-se a técnica de adobe ou a de pau a pique.
 - (7) Casa de pilões: local onde ficavam os pilões, nome dado às ferramentas utilizadas para bater, descascar e triturar os grãos. Nos quilombos, em geral, os pilões eram utilizados no beneficiamento de grãos, como milho e arroz, e na produção de farinha de mandioca.
 - (8) Saídas com estrepes: os estrepes são pontas agudas, em geral artefatos de madeira ou ferro. Em um quilombo, havia normalmente uma única entrada, mas várias saídas, em geral, feitas de estacas.
 - (9) Mato: vegetação de porte médio ou alto utilizada para dar proteção ao quilombo.
 - (10) Casa de tear: local destinado aos teares, instrumentos utilizados para tecer as vestimentas.
2. Agora, é preciso mostrar aos alunos a importância do registro sobre a montagem da maquete do quilombo, chamando a atenção para suas características geográficas. Estudos feitos por especialistas indicam que os quilombos, em geral, estavam localizados em vales florestados e férteis, localização estratégica para facilitar a vigilância. Os quilombolas preocupavam-se também com áreas destinadas ao plantio da horta e, ainda, com espaços para agricultura (milho e mandioca), pecuária e caça, além de terem por perto um rio para abastecer o quilombo com água e peixes.

- Sugestão de materiais: palha, folhas e galhos secos, palitos, pedras de diferentes tamanhos, plástico azul-claro, barbante, papelão.
- Solicite aos alunos que registrem seus conhecimentos anteriores sobre escravidão africana e quilombos.
- Após o registro destes conhecimentos prévios, os alunos deverão anotar os conhecimentos adquiridos com o próprio desenvolvimento da Situação de Aprendizagem, pois propiciar ao aluno a percepção de seus avanços em termos de aprendizagem favorece a apropriação dos novos conhecimentos e a compreensão de como ocorre esse processo.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6

O Boi Voador de João Maurício de Nassau

Lição de casa (CA, p. 51-52)

- a) União Ibérica: período de 1580 a 1640, em que Portugal e Espanha estiveram sob o mesmo governo (espanhol).
- b) Companhia das Índias Ocidentais: criada em 1621 pela Holanda, tinha como objetivo realizar comércio, navegação e conquistas de terras na América e em parte da África. Em relação ao Brasil, as operações da Companhia das Índias Ocidentais se resumiam à comercialização do açúcar produzido no Nordeste do país.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7

A mineração no Brasil Colonial

(CA, p. 55)

Nesta etapa, é muito importante que os alunos registrem os conhecimentos prévios que detêm sobre a mineração no Brasil colonial. Oriente-os a anotar frases e palavras relacionadas ao período da mineração, a fim de iniciar a organização da revista cultural.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 8

A Guerra dos Emboabas

(CA, p. 65)

- Revolta: manifestação coletiva, que pode ou não ser organizada; desordem, grande alvoroço de pessoas ou tumulto.
- Rebelião: oposição a autoridade ou poder dominante; por extensão, motim, revolta, sublevação e sedição, entre outros.