

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Fernanda Borsatto Cardoso

**O Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais
de São Paulo – 2008 a 2016**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2018

Fernanda Borsatto Cardoso

**O Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais
de São Paulo – 2008 a 2016**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

São Paulo
2018

Banca Examinadora

Agradecimento às agencias de fomento

Agradeço à Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela Bolsa Sanduíche que me possibilitou a estadia de quatro meses de estudos na Università degli Studi di Torino; e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ pela bolsa e o apoio financeiro que me proporcionaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradecimentos

A realização desta pesquisa seria inexecutável sem a ajuda e o apoio de diversas pessoas que fizeram parte desta jornada junto comigo.

Agradeço inicialmente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, por acreditar em mim e possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha orientadora, professora Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, por propiciar momentos de discussões e de grande aprendizagem nesses quatro anos de desenvolvimento desta pesquisa. Nesse período, pude apreciar a pessoa generosa, a profissional exemplar e a militante engajada no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao Ensino de História.

Aos professores Helenice Ciampi, Kazumi Munakata, Odair Sass e Daniel Ferraz Chiozzini pela generosidade em dividir comigo os seus conhecimentos nas disciplinas cursadas ao longo desses anos.

Aos professores Antônio Simplício de Almeida Neto e Fernando Londoño pelas contribuições tão valiosas durante a banca de qualificação.

Ao professor Paolo Bianchini pelas orientações realizadas na Università degli Studi di Torino.

Às companheiras que trabalharam comigo no Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais da SME-SP, Cristiane Santana, Suelem Lima Benício, Adriana de Carvalho, Marcia Landi Bassos, Luciene Cecília Barbosa; aos companheiros Rafael Ferreira Silva e Fernando Garcia, e aos formadores que nos auxiliaram na construção de uma política pública de Educação para as Relações Étnico-raciais: com vocês tive a oportunidade de trocar informações, discutir, aprender e vislumbrar a possibilidade de uma educação democrática, inclusiva e descolonizada.

À Fatima L. A. Davanço de Carvalho, responsável pelo Núcleo de Documentação da SME-SP, pela atenção e disponibilidade em atender as minhas solicitações com tanta atenção e carinho.

Aos amigos indígenas, Emerson Guarani, Ava Fulni-ô, Renato Pankararé, e à comunidade Guarani Mbyá, por me ensinarem diariamente sobre a resistência e a luta dos povos indígenas. Esta pesquisa é inspirada e dedicada a vocês.

À Rosana Souza, à Elisabeth Fernandes e aos cinco professores que me concederam as entrevistas e foram tão solícitos ao longo da pesquisa de campo.

Aos meus pais, Harlei Borsatto (em memória) e Mariza Aparecida Serra Borsatto, pelo carinho, atenção, por sempre me incentivarem nos estudos e acreditarem em mim.

Aos meus irmãos Ricardo Serra Borsatto, Fabiano Serra Borsatto e à minha cunhada Cristiane Gebran Borsatto pela cumplicidade, incentivo e carinho ao longo dessa trajetória.

Às amigas Eva Aparecida, Sirleine Brandão e Aline Martins, pelo incentivo nas horas difíceis e pelas trocas de experiências sobre as pesquisas desenvolvidas ao longo do Doutorado Sanduíche.

Ao meu companheiro de vida Theo Frederico Lamberti Cardoso pelo apoio, carinho e compreensão ao longo dessa trajetória. E por me proporcionar a maior emoção da minha vida, o nosso bebê, que está me acompanhando ao longo desses três últimos meses. Te amo!

À Betinha Adania, pelo carinho e atenção com que trata todos os alunos. Você é muito especial!

Aguyjevete!

Resumo

CARDOSO, Fernanda Borsatto (2018). *O Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar como o ensino de História e Cultura Indígena, proposto pela Lei Federal nº 11.645/08, está sendo implementado nas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Paulo, a partir de sua promulgação. A referida Lei alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas de Educação Básica de todo o Brasil. Esta pesquisa refere-se especificamente ao ensino de História e Cultura Indígena em escolas de Ensino Fundamental II do município de São Paulo, tendo como objeto de análise diversas experiências de implementação da Lei nº 11.645/08 pelos professores de História. Nessa perspectiva, a pesquisa busca acompanhar a construção do currículo em sala de aula – do currículo prescrito ao currículo narrativo – tendo como suporte o que Ivor F. Goodson (2014) denomina de capital narrativo, no qual o professor se apresenta como principal sujeito da história. O capital narrativo é, assim, entendido como “a capacidade de criar um caminho que as pessoas querem seguir” e insere-se nesta investigação relacionada à história do currículo, das disciplinas escolares e nos estudos sobre diferenças culturais.

Palavras-chave: Lei nº 11.645/08; ensino de História; educação para as relações étnico-raciais; currículo e diversidade.

Abstract

CARDOSO, Fernanda Borsatto (2018). *O Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

This research has as its objective investigating how teaching History and Indian Culture, proposed by Federal Law nº 11.645/08 is being established in the city of São Paulo inside Elementary Schools, as from the publication. That law altered the article 26 of the "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) from 1996 and made teaching of History and African Culture, Afro-brazilian and Indians compulsory in Elementary Schools all over the country. This research specifically refers to the teaching of History and Indian Culture in Elementary Schools of São Paulo, with the objective of analyzing diverse experiences of Law 11.645/08 introduced by History teachers. From this perspective, the research intends to follow the construction of the curriculum inside classrooms- from ordered curriculum to narrative curriculum- supported by what Ivor F. Goodson (2014) named narrative capital, when the teacher presents oneself as the main character of a story. The narrative capital is known in that way as "the capacity of creating a path which people want to follow" and insert itself on this investigation related to the story of the curriculum, from schools subjects and studies about cultural differences.

Key-words: Law number 11.645/08; History Teaching; Education to ethnic-races; diversity curriculum.

Sumário

Lista de siglas	11
Lista de figuras	12
Lista de tabelas	13
Lista de quadros	14
Lista de gráficos	15
INTRODUÇÃO	16
PARTE 1	
1 Currículo e diversidade cultural: desafios para a história escolar ou para implementação?	35
1.1 Dos currículos de identidade nacional aos de diversidades étnicas e culturais	36
1.2 A conquista de direitos dos povos indígenas	43
1.3 Impactos das políticas destinadas às populações indígenas	53
2 Currículo de História em revisão: desafios para estudos de história e cultura indígena	57
2.1 Trajetórias de uma história social nas propostas curriculares de História	57
2.2 A construção dos indígenas ao longo da história: da edenização à degeneração	63
2.3 A racialização como projeto nacional da identidade brasileira	70

PARTE 2

3 História indígena na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: percursos de implementação	85
3.1 A Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma caracterização	87
3.2 História indígena no ensino municipal paulista: percurso de propostas curriculares ...	90
3.3 A Rede Municipal de Ensino de São Paulo e as políticas de formação continuada dos professores para as relações étnico-raciais e de temática indígena	108
3.3.1. <i>Agosto Indígena: os indígenas como protagonistas na formação continuada de professores da RME</i>	112
3.3.2 <i>Cursos e Seminários oferecidos sobre a temática indígena entre os anos de 2013 a 2016</i>	122
4 Uma aproximação do currículo em ação: o ensino de História e Cultura Indígena em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	126
4.1 Desafios dos professores de História no contexto do cotidiano escolar do Ensino Fundamental	128
4.1.1 <i>O bairro de Teotônio Vilella no distrito de Sapopemba: a localização da EMEF B.C.Q. e os professores entrevistados</i>	128
4.1.2 <i>A EMEF B.C.Q.: sua organização, cenários e sujeitos</i>	131
4.1.3 <i>O bairro de Vila Alexandria no distrito de Jabaquara: a localização da EMEF B.O.H. e a trajetória do professor entrevistado</i>	134
4.1.4 <i>A EMEF B.O.H.: sua organização, cenários e sujeitos</i>	138
4.1.5 <i>O bairro da Chácara Santa Maria no distrito de Capão Redondo: a localização da EMEF P.J.A. e a trajetória de vida da professora entrevistada</i>	142
4.1.6 <i>A EMEF P. J. A.: sua organização, cenários e sujeitos</i>	146

<i>4.1.7 O bairro Vila Indiana no distrito do Butantã: a localização da EMEF D.A.L. e a trajetória de vida da professora entrevistada</i>	150
<i>4.1.8 A EMEF D.A.L.: sua organização, cenários e sujeitos</i>	153
<i>4.2 Aspectos comuns nas escolas analisadas</i>	157
<i>4.3 Como os professores entrevistados incluem o Ensino de História e Cultura Indígena em seus planejamentos</i>	159
<i>4.4 Desafios para a implementação da Lei 11.645/08, segundo os professores entrevistados</i>	165
<i>4.5 O Ensino de História e Cultura Indígena na prática desses professores</i>	167
Considerações finais	174
Referências bibliográficas	179
Anexos	192

Lista de siglas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro de Educação Unificado

CIEJA – Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos

DRE – Diretoria Regional de Educação

EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

IFP – Internacional Fellowship Program

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAE – Museu de Arqueologia e Etnologia (USP)

MARI – Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia (USP)

MEC – Ministério da Educação

NEER – Núcleo de Educação Étnico-racial

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PT – Partido dos Trabalhadores

RME/SP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

UE – Unidade Educacional

UFABC – Universidade Federal do ABC

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

Lista de figuras

Figura 3.1 – Mapa das Diretorias Regionais de Educação da RME- SP	88
Figura 3.2 – Abertura da “I Mostra Agosto Indígena 2014 nos CEUs” (Centro Cultural São Paulo)	113
Figura 3.3 – Emenson Guarani e Leopardo Kaxinawa (óculos) no curso oferecido no CEU Lajeado	117
Figura 3.4 – Folder de divulgação da “II Mostra Agosto Indígena nos CEUS“ (2015)	121
Figura 4.1 – Mapa do Distrito de Sapopemba	129
Figura 4.2 – Mapa do Distrito de Jabaquara	135
Figura 4.3 – Distrito de Capão Redondo/Chácara Santa Maria	145
Figura 4.4 – Distrito de Butantã/Vila Indiana	152

Lista de tabelas

Tabela 1 – Dissertações e teses relacionadas à aplicação da Lei nº 11.645/08	25
Tabela 1.1 – Dados demográficos da população indígena no Brasil	54
Tabela 3.1 – Organização dos Eixos Temáticos conforme os anos de escolarização	100
Tabela 3.2 – Quantidade de vagas oferecidas em cursos de formação de professores da SME que contemplam a Lei 11.645/08 – 2005 a 2016	125

Lista de quadros

Quadro 4.1 – Equipe que atua na UE (56 servidores)	133
Quadro 4.2 – Jornada de trabalho do professor (I)	134
Quadro 4.3 – Equipe da EMEF B.O.H. (2016)	141
Quadro 4.4 – Jornada de trabalho do professor (II)	142
Quadro 4.5 – Equipe da EMEF P.J.A. (2016)	149
Quadro 4.6 – Jornada de trabalho do professor (III)	149
Quadro 4.7 – Equipe da EMEF D.A.L. (2016)	156
Quadro 4.8 – Jornada de trabalho do professor (IV)	157

Lista de gráficos

Gráfico 1.1 – População indígena atual	55
Gráfico 3.1 – Número de vagas oferecidas pela SME para a formação continuada de professores sobre a temática indígena, entre os anos de 2005 a 2016	109
Gráfico 3.2 – Número de vagas oferecidas pela SME para a formação continuada de professores sobre a temática étnico-racial – 2005 a 2016	124

Introdução

Esta pesquisa tem como objeto de investigação o processo de implementação do ensino de História e Cultura Indígena proposto pela Lei Federal nº 11.645/2008 nas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Paulo, a partir de sua promulgação. A referida Lei alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas de Educação Básica de todo o Brasil. No entanto, diferentemente da Lei nº 10.639/2003, a legislação de 2008 não foi acompanhada de uma Diretriz Curricular para subsidiar formas de implementação no Ensino Fundamental e Médio do país. A ausência de tais diretrizes por parte do governo federal ocasionou (e ainda ocasiona) medidas variadas por parte dos governos estaduais e municipais para a efetivação do currículo proposto para o ensino de História. A diversidade de formas de implementação tem caracterizado a nova proposta e a esta dificuldade somam-se outras questões que impedem sua efetivação na maioria das escolas da rede de Ensino Fundamental e Médio, assim como nos cursos universitários. Nessa perspectiva, esta pesquisa optou por abordar os problemas e os desafios específicos para a implementação do ensino de História e Cultura Indígena em escolas de Ensino Fundamental II do município de São Paulo. A escolha da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo se fez não apenas por ser a área de minha atuação profissional e acadêmica, mas por representar uma das maiores redes de ensino municipal do país (com um total de 3.705 escolas e 982.190 alunos matriculados)¹ e por ter, ao longo desse período de implementação das Leis (10.639/03 e 11.639/08), experimentado diferentes projetos político-pedagógicos propostos e implementados por políticas partidárias diversas: Serra (PSDB – 2005 a 2006), Gilberto Kassab (PSD – 2006 a 2012)², Fernando Haddad (PT – 2013 a 2016)³, culminado com a atual gestão de João Agripino Doria Jr. (PSDB). A análise da implementação da proposta curricular da Lei nº 11.649/08 no que se refere ao ensino de História Indígena visa, nesse contexto, identificar e apreender as diversas experiências vividas por diferentes sujeitos para a efetivação da referida Lei, a partir dos responsáveis político-

¹ Cf. Site da SME-SP. Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em 17 jan. 2018.

² Entre os anos de 2005 a 2012, o Secretário Municipal de Educação foi Alexandre Alves Schneider (PSD).

³ Entre os anos de 2013 a 2016, exerceram o cargo de Secretário Municipal de Educação Antonio Cesar Russi Callegari (PSB) e Gabriel Chalita (PMDB).

administrativos à atuação dos professores de História em suas práticas cotidianas nas salas de aula.

Nessa perspectiva, a pesquisa busca acompanhar a construção do currículo em suas diversas conotações – do currículo prescrito ao currículo como narração⁴ –, tendo como suporte o que Ivor F. Goodson (2014) denomina de capital narrativo, no qual o professor se apresenta como sujeito fundamental da história ensinada. Assim, o termo empregado pelo autor é entendido como “a capacidade de criar um caminho que as pessoas querem seguir” e insere-se nesta investigação relacionada à história do currículo, das disciplinas escolares e nos estudos sobre diferenças culturais⁵.

A opção pela investigação sobre a implementação do ensino de História e Cultura Indígena em escolas de Ensino Fundamental II do município de São Paulo se constituiu a partir da minha vinculação acadêmica e profissional relacionada à educação escolar indígena. Meu primeiro contato com a temática indígena se deu durante minha graduação, em 2006, ao participar de um curso sobre brincadeiras indígenas no Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE), na Universidade de São Paulo (USP). Foi possível constatar, a partir de então, que temas relacionados à discussão étnico-racial não constavam na grade curricular e nem foram problematizados ao longo do curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Constatei que o pouco que sabia estava restrito ao estereótipo indígena do século XVI, inculcado nas primeiras aulas de história referentes ao ciclo açucareiro, ou aos equívocos fomentados pelos meios de comunicação que denunciavam a utilização de tecnologias pelos indígenas na vida contemporânea, mas de forma indevida, questionando, assim, a identidade desses povos. Passei a indagar: Por que, mesmo morando em São Paulo, eu nunca tivera conhecimento dos indígenas Guarani Mbyá? Por que ignorava que aqui existiam três⁶ terras indígenas demarcadas da etnia Guarani Mbyá e nelas havia escolas estaduais e municipais? Por que nos currículos de História, a presença dos povos indígenas estava restrita ao momento da colonização? Por que em São Paulo, sendo uma cidade reconhecidamente fundada por

⁴ As noções de currículo como prescrição e currículo como narrativa foram elaboradas por Ivor F. Goodson (2013), o currículo prescrito refere-se àquele que é proposto pelo Estado e o currículo narrativo refere-se ao aprendizado narrativo que ocorre durante a formulação e a manutenção de uma história de vida. Em seus trabalhos mais recentes, o autor propõe a análise do currículo a partir do equilíbrio entre as relações externas e internas e perspectivas pessoais.

⁵ Utilizaremos a perspectiva de *diferença cultural* proposto por Bhabha (2013), que a localiza no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome da supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da *diferenciação*, e da própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão como conceito e no momento da *enunciação*.

⁶ Atualmente são seis Terras Indígenas; três ainda estão em processo de demarcação.

indígenas, pouco – ou nada – se refere aos indígenas nas aulas de História? Como os povos indígenas resistiram ao processo de colonização ao longo de tantos anos e ainda vivem em suas comunidades no perímetro urbano da capital do Estado de São Paulo?

Tais indagações me conduziram às pesquisas, inicialmente, sobre as escolas indígenas, resultando na dissertação de mestrado cujo título é *Educação Escolar Indígena: Construção Curricular Indígena na Escola Estadual Indígena do Krukutu*, defendida na PUCSP em 2010. Por intermédio das discussões e orientações que problematizavam e historicizavam a escola, a prática docente e o currículo escolar como importantes produtores de mudanças sociais, foi possível compreender a escola indígena em suas especificidades e o lugar que ocupam na própria história indígena assim como na história da educação indígena. Naquele momento, a escola indígena estava passando por um processo de ressignificação para se tornar um importante instrumento na luta pela resistência e manutenção da cultura Guarani Mbyá. Contudo, foi a escuta ativa dos Guarani Mbyá que me deu a dimensão do lugar histórico e social ocupados pelos indígenas na *História do Brasil* e evidenciou a íntima relação conflituosa dessas populações com a sociedade não-indígena, fazendo-me refletir *por que* os currículos de história se calavam diante dessas sociedades.

A partir de 2013, passei a compor a equipe do Núcleo de Educação Étnico-racial (NEER) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) como técnica pedagógica responsável pela Educação Escolar Indígena e História e Cultura Indígena. Essa atuação pedagógico-administrativa na SME-SP ocorreu durante o contexto político do prefeito Fernando Haddad (PT), cuja proposta de governo havia estabelecido 106 (cento e seis) metas a serem cumpridas e, dentre elas, 11 (onze) referiam-se à Educação. A *meta 58*⁷ referia-se exclusivamente à Educação para as Relações Étnico-raciais com a seguinte redação: “viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Assim, pela primeira vez, o ensino de História e Cultura Indígena se constituía como uma meta de governo na prefeitura de São Paulo, tornando eminente a ampliação do trabalho do NEER que, até aquele momento, atuava, oficialmente, somente nas áreas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A atuação no Núcleo Étnico-racial da Secretaria Municipal de Educação durante dois anos centrou-se na área recém-criada *História e Cultura*

⁷ Meta intersecretarial promovida pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com recém-criada Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (criada em maio de 2013 pelo Decreto 15.734/2013).

Indígena, proporcionando-me, então, o entendimento das relações estabelecidas entre intelectuais, técnicos da educação e políticos na construção de políticas educacionais.

Em razão da minha trajetória e das experiências profissionais, aliadas a questionamentos oriundos de debates e leituras acadêmicas, esta pesquisa se propõe a designar os problemas da história indígena sob outro ângulo: o da educação escolar do mundo branco e seu olhar para os povos indígenas no passado e no presente. Diante dessa perspectiva, este estudo foi construído para investigar o ensino de História e Cultura Indígena proposto pela Lei nº 11.645/08, cujo pressuposto central articula-se à promoção da inclusão social nos currículos escolares, embora delimite os problemas relativos à implementação da proposta na disciplina de História nas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), a partir de sua promulgação em 2008.

Desse modo, a pesquisa tem como objetivos específicos que justificam este recorte temático pelo ensino de História:

- Explicitar as disputas ideológicas e políticas que atuam na educação, assim como os conflitos inerentes na construção de um conhecimento histórico com base na diversidade cultural;
- Comparar as formas de implementação pela Prefeitura de São Paulo da Lei nº 11.645/08 no decorrer das reformas curriculares de diferentes gestões políticas;
- Analisar se professores de História, ao implantarem o disposto na Lei nº 11.645/08 nos currículos da RME-SP, alteram conteúdos e métodos da disciplina;
- Identificar permanências e rupturas, assim como possíveis mudanças no tratamento das questões indígenas nas práticas dos professores de História da RME-SP;
- Registrar e refletir sobre os saberes e as práticas de professores das unidades educacionais analisadas acerca da temática indígena.

Construindo o objeto de pesquisa

Esta pesquisa, ao se colocar como instrumento de reflexão para distinguir a particularidade da proposta curricular decorrente da Lei nº 11.645/08, sobretudo no que tange à introdução dos conteúdos de História e Cultura Indígena na disciplina de História, evidencia

a sua inserção nos estudos sobre história dos currículos e história das disciplinas escolares, em especial a do ensino de História.

Ivor F. Goodson (2014) destaca a importância de pesquisas em História da Educação por estas se atentarem aos períodos e contextos históricos com a finalidade de buscar entender o que o autor chama de “abertura de oportunidades” conflitantes ou espaços para a delimitação das atividades educacionais democráticas:

Ao aprofundar nossa compreensão sobre os períodos históricos, podemos começar a explorar como diferentes projetos e movimentos sociais podem atingir metas distintas em momentos diferentes. Não só o papel do Estado, e particularmente o estado-nação, varia de acordo com o período histórico, mas também as atividades financeiras e corporativas, especialmente se existirem transições importantes nos regimes da acumulação do capital. Com graus variados e atraso no tempo, as práticas públicas e particulares, projetos sociais, projetos pessoais e modalidades democráticas são reformulados e reconstituídos dentro dos principais períodos históricos conhecidos. (GOODSON, 2014, p. 21)

O autor entende que as mudanças e as reformas educacionais devem ser localizadas nas “ondas longas” da esfera longitudinal de tempo para que sejam analisadas além dos padrões internos de persistência e evolução organizacional. Assim, para o historiador inglês, somente ao estudar a interação entre os padrões internos, os movimentos externos e os agentes sociais envolvidos, é que se torna possível verificar as possibilidades de mudança de uma proposta ou de uma reforma educacional:

Os agentes de mudança interna operam no ambiente escolar para iniciar e promover a mudança de um arcabouço externo de apoio e patrocínio; a mudança externa é administrada de cima para baixo, como é o caso da introdução de diretrizes do Currículo Nacional ou novos sistemas de testes estatais; a mudança pessoal refere-se às crenças e missões pessoais que indivíduos trazem para o processo de mudança. Como Sheehy (1981) argumentou, a aceitação da mudança só ocorre com uma mudança interior nas crenças e planos das pessoas. (GOODSON, 2013, p. 41)

Para Goodson (2014), as categorias empregadas para analisar e construir o currículo derivaram de lento, contraditório e conflituoso processo de fabricação social. O foco central do autor dirige-se à seleção cultural dos conteúdos ensinados e aprendidos na sala de aula, o que incentiva a reflexão sobre os mecanismos implicados na definição, na organização e na hierarquização desses conteúdos no processo de escolarização.

Para analisar o social e o político na mudança curricular, segundo o autor, é necessário entender, previamente, o pessoal e o biográfico. Os professores, nessa perspectiva, tornam-se a pedra angular mediante à qual as reformas curriculares são promovidas. E, sem a devida consideração de seus interesses, propósitos e experiências pessoais os efeitos dessas reformas tornam-se insignificantes.

Para que a mudança educacional realmente saia do terreno da ação simbólica triunfalista e entre no terreno de mudanças substantivas na prática e no desempenho, um novo equilíbrio entre mudança pessoal, interna e externa terá de ser negociado. Só então haverá um pleno comprometimento com as questões e generalização e as forças de mudança realmente avançarão. Em vez de mudanças forçadas, teremos então forças de mudanças na medida em que as novas condições de mudança se envolvam em uma colaboração efetiva com os contextos já existentes da vida escolar. (GOODSON, 2013, p. 52)

Dessa forma, esta pesquisa, ao se dispor a analisar o ensino de História e Cultura Indígena dentro do processo histórico do ensino de História nas escolas municipais de Ensino Fundamental II de São Paulo, tem como principal propósito entender como as forças internas, externas e, principalmente, a pessoal (aquela relacionada a projetos individuais e de constituição de identidade de professores), se imbricam no terreno da mudança do ensino de História.

Investigar a construção social do currículo, tanto na sua prescrição quanto na sua interação e narração torna-se, assim, importante na sua integração com os diferentes sujeitos que compõem essa realidade. O currículo prescrito e o currículo interativo dependem, portanto, do contexto social em que o conhecimento é concebido. Considera-se que a história do currículo não é linear e que a disciplina não é monolítica, ou seja, cada disciplina tem uma história relacionada ao contexto em que é produzida e praticada para atender a necessidades e fins sociais de um momento histórico vivido.

O ensino de História, segundo Bittencourt (2011), tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores brasileiros, especialmente, a partir da década de 1980, quando o debate em voga era a reforma curricular com o intuito de substituir a disciplina de Estudos Sociais pela História e Geografia, a História Escolar. As pesquisas apresentadas nessa época possuíam duas diferentes abordagens. A primeira delas, predominante, preocupava-se em apontar o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipulava o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade. Em outros estudos, sem

desconsiderar o caráter ideológico, havia a preocupação de analisar as contradições manifestadas entre a História apresentada nos currículos oficiais e nos livros e a História ensinada e vivida por professores e alunos, buscando incorporar as problemáticas epistemológicas e a inserção da disciplina na “cultura escolar” no cotidiano das salas de aula.

As propostas curriculares mais recentes sobre o ensino, segundo Rocha (2001), têm apresentado a História como uma disciplina capaz de discutir as múltiplas identidades existentes na sociedade, razão bem diferente das que provocaram o seu surgimento no Brasil e no mundo, quando a História estava presente no currículo com o intuito de legitimar, pelo estudo do passado, a constituição de uma identidade nacional. Nos dias de hoje, a configuração da disciplina está intimamente ligada à possibilidade de encaminhar os alunos a estabelecer relações de identidade e alteridade.

Rocha (2001), assim como Bittencourt (2011), afirma que as mudanças estão pautadas em dois fatores: a ampliação do universo da pesquisa histórica, buscando novos objetos e novos temas, e as investigações ocorridas no campo epistemológico educacional, que têm afetado as concepções de aprendizagem e o papel da escola na sociedade contemporânea.

No que se refere à temática indígena no campo da educação, em especial do ensino de História, a partir da década de 1980, algumas pesquisas se inclinaram para a análise da representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História. Inicialmente, destacaram-se os antropólogos, preocupados com as abordagens do etnocentrismo europeu com que os textos haviam sido elaborados. Desse grupo, destacam-se as análises de Norma de Abreu Telles e a produção do MARI – Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, coordenado por Aracy Lopes da Silva. Com a publicação das obras *Cartografia ou esta história está mal contada*, de 1984, por Norma Abreu Telles, e a obra coletiva *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, de 1995 pelo grupo MARI, em parceria com a UNESCO e o MEC, novas questões sobre os povos indígenas foram sendo abordadas, mesmo considerando que eram autores oriundos da Antropologia e que repensavam o conhecimento histórico produzido pela própria academia que se disseminava pelas escolas. No campo da História, sobretudo a partir da década de 1990, outros pesquisadores também passaram a se dedicar a análises críticas semelhantes em relação aos indígenas nos livros didáticos de História, com destaque para a dissertação de Adriane Costa da Silva (2000), *Versões didáticas da história indígena (1870-1950)*, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

(FEUSP); e os capítulos de Isabel Cristina Rodrigues (2005), “A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil para o ensino fundamental”; e de Mauro Cesar Coelho “A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber escolar”. Tais pesquisas buscam caracterizar a produção escolar em relação à acadêmica, demonstrando sob quais parâmetros os indígenas são representados nas obras didáticas.

A partir do ano 2000, começam a aparecer as primeiras obras sobre questões indígenas produzidas pelos próprios indígenas. Esses estudos identificavam a necessidade de “ouvir” e reconhecer os indígenas sobre sua história, bem como entender e aproximar os estudos relacionados às políticas públicas para a *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena*. Dentre esses trabalhos está a obra organizada por Renato Athias e Regina Pahim Pinto (2008), *Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas*,⁸ composta por nove artigos referentes a pesquisas de mestrado e doutorado, desenvolvidas por indígenas bolsistas egressos do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford (IFP – International fellowship Program) e a publicação *Negros, Indígenas e Educação Superior*,⁹ organizada por Ahyas Siss e Aloisio Monteiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ). Essa última obra está dividida em duas partes, em que a primeira trata de ações afirmativas para o ingresso de afrodescendentes nas universidades, e a segunda, das ações afirmativas para as populações indígenas. Dela, destacam-se os capítulos: “Relações interétnicas e educação superior indígena: O programa *Rede de Saberes* em Mato Grosso do Sul”, de A. H. Aguilera Urquiza, Adir Casaro do Nascimento e Antônio J. Brand; “Entrelaçando passado e presente: educação indígena e etnosaberes tupinambá”, de Ana Paula da Silva, Aloisio Monteiro (UFRRJ) e José Ribamar Bessa Freire; “Lugar da Memória e memória do lugar: Formação de professores indígenas e currículo como narrativa étnico-racial”, de Aloisio Monteiro e Josilene Nascimento Leal; “Quijote Y Quimbaya: Lateralidad y oralidad em la Biblioteca Intercultural Indígena”, de José Ribamar Bessa Freire (UNI-Rio).

Essas duas obras se preocupam tanto com as relações interétnicas que ocorrem nas instituições de Ensino Superior, com o ingresso de alunos indígenas, quanto com a formação de professores indígenas e a reflexão sobre a educação escolar indígena.

⁸ ATHIAS, R.; PINTO, R. P. (org.). *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*. São Paulo: Contexto, 2008.

⁹ SISS, A.; MONTEIRO, A. J. de J. (org.). *Negros, indígenas e a educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

Com o propósito de discutir o Ensino de História e Cultura Indígena, em 2012, a Associação Brasileira de História (ANPUH) publicou o dossiê “Ensino e História Indígena” na *Revista Hoje*, organizado por Circe Maria Fernandes Bittencourt e Maria Aparecida Bergamachi. O dossiê é composto por seis seções que tratam tanto da Educação Escolar Indígena quanto do Ensino de História e Cultura Indígena. Sobre o segundo tema, merecem destaque os seguintes artigos: de Celestino de Almeida, “Os Índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo”; de Maria de Fátima Barbosa da Silva, “Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade”; de Edson Silva, “O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008”; de Jane Felipe Beltrão, “Histórias ‘em suspenso’, os Tembé ‘de Santa Maria’: estratégias de enfrentamento do etnocídio ‘cordial’”; de Antônio Simplício de Almeida Neto, “Indígenas na História do Brasil: identidade e cultura”; e de Antônia Terra de Calazans Fernandes, “Ensino de história e a questão indígena”.

Dos trabalhos sobre a temática indígena acima citados, apenas dois abrangem o conteúdo da Lei nº 11.645/08; os outros apenas subsidiam o campo e, assim, demonstram a urgência na produção de estudos referentes à Lei. O texto de Edson Silva, “O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008”, destaca os desafios para a implantação de políticas públicas que atendam as demandas por direitos sociais, requeridas pelos povos indígenas no que se refere à Lei 11.645/2008, a qual determinou a inclusão do ensino de História e das Culturas Indígenas nos currículos escolares, com o intuito de possibilitar o respeito dos demais brasileiros em relação aos povos indígenas e o reconhecimento das sociodiversidades no país. Já o texto de Antônia Terra de Calazans Fernandes, “Ensino de história e a questão indígena”, relata a experiência de ministrar, no Ensino Superior, a disciplina optativa “Ensino de história e a questão indígena”, criada com base na Lei nº 11.465/2008, que estabelece a obrigatoriedade, nos ensinos Fundamental e Médio, do trabalho com conteúdos referentes à história dos povos indígenas brasileiros. O relato apresenta as escolhas dos temas para estudo, as atividades, os autores propostos para estudos e algumas reflexões a respeito dos trabalhos realizados com os estudantes.

Um levantamento prévio dos estudos relacionados à aplicação da Lei nº 11.645/08 no banco de teses e dissertações da Coordenação de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apontou a seguinte realidade sobre as pesquisas desenvolvidas nessa área:

TABELA 1 – Dissertações e teses relacionadas à aplicação da Lei nº 11.645/08

Ano	Mestrado	Doutorado	Total
2011	3	0	3
2012	2	0	2
2013	0	1	1
2014	1	0	1
2015	0	1	1

Fontes: Coordenação de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Desde a promulgação da Lei nº 11.645, em 2008, até o presente momento, constatou-se apenas 8 (oito) pesquisas relacionadas à efetivação de ações de implementação da referida Lei. Cabe aqui destacar que todas as pesquisas englobam tanto a história e cultura afrodescendentes quanto a história e cultura indígenas. Destas, 2 (duas) analisam a implementação no Ensino Médio Agrícola, 1 (uma) apresenta o levantamento bibliográfico referente à educação para as relações étnico-raciais, 1 (uma) discute as Leis nº 10.634/03 e nº 11.645/08 em relação à concepção do corpo e a formação da identidade nas aulas de Educação Física, 1 (uma) analisa as contribuições de jogos de origem indígena e afro-brasileira para o ensino de matemática, 1 (uma) analisa a implementação da nº Lei 11.645/08 na perspectiva dos estudos de Direitos Humanos e 2 (duas) versam sobre a formação de professores de História e a educação para as relações étnico-raciais.

Dos estudos acima, os dois que analisam a formação dos professores de História dialogam diretamente com esta pesquisa. A dissertação de Moacir Ferreira Ribeiro, defendida em 2012, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), intitulada *Formação de professores: uma história de hibridismo cultural*, fez uma análise dos cursos/programas de formação continuada de professores oferecidos pelos sistemas de ensino da Prefeitura e do Estado de São Paulo, com o objetivo instrumentalizar os professores sobre a temática indígena de acordo com o que prescreve a Lei. Nessa pesquisa, Ribeiro (2012) constatou a baixa oferta de cursos promovidos tanto pela secretaria de Educação do Estado como pelas

secretarias dos municípios, o que implicou afirmar que essas poucas iniciativas foram insuficientes para garantir a implementação do ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas de São Paulo.

Um segundo estudo aprofundado sobre o tema é a tese de Osvaldo Mariotto Cerezer, defendida em 2015, na Universidade Federal de Uberaba (UFU), intitulada *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de Histórias Iniciais* (Mato Grosso, Brasil). Nele o autor demonstrou o processo de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos cursos de licenciatura em História de três universidades públicas do Mato Grosso, e também avaliou os impactos dessas Leis na formação inicial de professores de História egressos desses mesmos cursos nas suas práticas de ensino de História nas escolas públicas e privadas em que passaram a atuar. Cerezer (2015) concluiu que os espaços para os estudos de história africana, afro-brasileira e indígenas nos cursos de formação inicial de professores eram frágeis e pontuais, um fato que se confirmou na formação insuficiente para que os professores egressos pudessem enfrentar a complexidade da temática étnico-racial nas escolas públicas e privadas do Mato Grosso. O autor evidenciou ainda a grande influência eurocêntrica na organização curricular das escolas onde esses professores egressos atuavam, demonstrando, assim, a influência da formação acadêmica nesses currículos.

As duas pesquisas demonstram o quadro preocupante das políticas educacionais voltadas para a implementação da Lei nº 11.645/08 no Brasil, tanto no que se refere ao problema da formação de professores em cursos de Licenciaturas que tenham como perspectiva um currículo que se proponha multicultural, quanto pela falta de investimento público para a formação destes professores para conseguirem lidar com a complexidade de execução da temática indígena e afro-brasileira em sala de aula.

Ademais, a quantidade reduzida de produções historiográficas e sua difusão também torna evidente a fragilidade dos espaços destinados ao Ensino de História e Cultura Indígena dentro dos programas de pesquisa em nível superior. Existem muitas investigações no campo da História do Currículo com enfoque na constituição das disciplinas escolares, porém, poucas se propõem a compreender o ensino de história e cultura indígena na disciplina de História.

Fontes e procedimentos metodológicos

A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo e está organizada dentro de uma metodologia denominada de *avaliação iluminativa*, proposta por Malcolm Parlett e David Hamilton (1982). Esses autores se utilizam da antropologia social por meio de observação participante, tal como é praticada em muitos trabalhos da sociologia educacional, para descrever e qualificar o objeto da investigação.

Para Parlett e Hamilton (1982), a avaliação iluminativa considera os contextos mais amplos em que funcionam os programas educacionais. Sua principal preocupação prende-se à descrição e à interpretação em vez da mensuração e do discurso. Dentre os objetivos dessa metodologia, destacam-se os estudos de como um sistema inovador de ensino funciona, como ele é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado, quais são suas vantagens e desvantagens, segundo a opinião de seus principais interessados, e quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos professores.

Esta pesquisa, sob tais fundamentos, divide-se em duas etapas, em que a primeira serve para identificar o que os autores denominam de *sistema de ensino*, como segue abaixo:

Os *sistemas de ensino* consistem em manuais, prospectos e relatórios educacionais que contém um conjunto de planos e proposições formais referentes a modalidades específicas de ensino. Seus elementos constituintes serão enfatizados ou diminuídos, ampliados ou mutilados à medida que professores, administradores técnicos e alunos interpretem e reinterpretem o sistema de ensino em função da própria situação particular. (PARLETT e HAMILTON, 1982, p. 180)

A segunda etapa consiste na pesquisa de campo, que tem como objetivo estabelecer uma aproximação com as pessoas das áreas selecionadas: professores de História, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola. Essa etapa tem como propósito inicial familiarizar-se com o que os autores denominam *meios de aprendizagem* e o contexto sociocultural em que professores e alunos trabalham juntos.

A configuração que o meio de aprendizagem assume em cada classe depende da interação de numerosos e diferentes fatores. Por exemplo, várias restrições (legais, administrativas, profissionais, arquitetônicas) pesam sobre a organização de ensino nas escolas; há pressupostos difusos em ação (relativos a organização de matérias, currículos, métodos de ensino e avaliação do aluno). (PARLETT e HAMILTON, 1982, p. 180)

As duas etapas são constituídas por diferentes procedimentos metodológicos considerando as diferentes fontes da pesquisa.

Primeira etapa da pesquisa – O Sistema de Ensino

O ponto de partida desta investigação consistiu na análise do currículo prescrito em forma de propostas, manuais ou guias curriculares produzidos no âmbito federal e pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período entre 2008 e 2015. São apresentados os principais sujeitos envolvidos na constituição dos currículos com base na diversidade cultural, incluindo o papel do movimento indígena em relação aos projetos educacionais. Valendo-se dessa conjuntura, inclui-se aí o lugar dos povos indígenas na historiografia e no conhecimento histórico escolar.

Como procedimento metodológico dessa etapa, tornou-se necessário recorrer aos documentos, com importante destaque para os preceitos de Michel de Certeau (1982) ao definir a função do historiador na seleção e transformação dos documentos em fontes:

Em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (CERTEAU, 1982, p. 81)

Assim, foram selecionados e analisados os seguintes documentos legais:

- Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: História, CICLO II de 2007;
- Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem Étnico-racial para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio de 2008;
- As Orientações didáticas – Educação Etnicorracial Ciclo I de 2010;
- Programa Mais Educação São Paulo – Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino (2014-2016);

- As publicações em Diário Oficial do Município de São Paulo de cursos referentes à temática do Ensino de História e Cultura Indígena para professores de Ensino Fundamental e Médio.

Além dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, foram ainda analisados os documentos produzidos em âmbito federal:

- Lei Federal 11.645 promulgada em 2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas em âmbito nacional;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2014);

A análise documental serviu para fornecer o panorama das ações institucionais estabelecidas e para realizar o levantamento de hipóteses da realidade estudada no trabalho de campo, auxiliando na compreensão do trabalho com os professores de História do Ensino Fundamental e Médio da RME-SP.

A produção historiográfica europeia sobre os indígenas, incorporada pela produção nacional, e sua relação com materiais e concepções escolares sobre a história indígena no Brasil e na América serviram como fontes de pesquisa.

Segunda etapa da pesquisa – Pesquisa de Campo

A segunda etapa teve como finalidade conhecer o currículo interativo e narrativo com base nas realidades cotidianas das situações estudadas; consistiu de uma etapa exploratória em espaços de ensino (ou do currículo em ação). Para sua execução, foram escolhidas quatro escolas de Ensino Fundamental II que fazem parte da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A escolha de quatro escolas ocorreu devido à limitação de tempo imposto pela duração da pesquisa, bem como pelo número reduzido de professores de História que afirmavam inserir em seus planejamentos o ensino de História e Cultura Indígena. Para chegar a esses professores, contei com a indicação de uma rede de amizade conquistada durante a minha

trajetória profissional e acadêmica. Apesar de conhecer alguns pesquisadores da temática indígena que atuavam na RME-SP, optei por escolher professores que não faziam parte deste círculo acadêmico por entender que os desafios do ensino de História e Cultura Indígena se apresentavam a todos os professores, mesmo aos não-acadêmicos, e por avaliar que os pesquisadores da área já traziam uma bagagem de conhecimento que lhes possibilitaria fazer essa discussão com mais facilidade. A minha intenção era entender a motivação desses professores (não-acadêmicos) em trabalhar com a temática indígena.

A razão para a escolha de escolas municipais de São Paulo se deu exclusivamente pelas minhas diferentes experiências profissionais nesta rede, onde já atuei como professora de educação infantil, gestora de políticas públicas e formadora de professores.

Crítérios para a seleção das escolas

Para a seleção das escolas foi utilizado como critério principal o reconhecimento dos próprios professores de História quanto a sua atuação na implementação do ensino de história e cultura indígena proposto pela Lei nº 11.645/08. Posteriormente, foram selecionados outros critérios capazes de abranger as diferentes situações que pudessem interferir na forma do professor selecionar e trabalhar os conteúdos em sala de aula, como:

- Escolas de Ensino Fundamental II, ligadas a diferentes Diretorias Regionais de Educação (DRE), atentando-se ao fato de que dentre as quatro escolas não poderia haver escolha de duas ou mais ligada à mesma DRE;
- Escola de Ensino Fundamental II próxima a uma das três Aldeias Guarani Mbyá do município de São Paulo;
- Escola de Ensino Fundamental II com a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos;
- Escola de Ensino Fundamental II com projeto político pedagógico diferenciado;

Crêterios para sele o do nível de ensino

A op o por investigar professores de História de 5  ao 9  ano do Ensino Fundamental II se deu especialmente pelo fato desta disciplina estar discriminada no corpo da Lei n  11.645/08 como uma das áreas de concentra o que devem contemplar o ensino desse conteúdo.

  2  - Os conteúdos referentes   história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educa o artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008)

Outro fator importante que favoreceu essa op o está relacionado ao levantamento bibliográfico, no qual ficou evidenciado a defasagem de trabalhos acadêmicos que se dedicassem a investigar o ensino de História e Cultura Indígena na disciplina de História.

Por fim, nas escolas municipais de São Paulo, a partir do 6  ano do Ensino Fundamental II, vale lembrar que as disciplinas são ministradas por professores especialistas, ou seja, que possuem forma o inicial na área em que atuam. No caso da disciplina de História, os professores precisam ter forma o inicial em História. Dessa forma, foi possível também avaliar como a forma o inicial interferiu ou não na inclusão de novos conteúdos curriculares.

Fontes Orais

Para Ivor F. Goodson (2013), um dos desafios impostos aos pesquisadores de currículo   tentar localizar não são as a o es dos movimentos de reforma [curricular] mais amplos, mas também sua incorpora o e seus engates em biografias pessoais. Para ele, essa mudança de foco ocorre em virtude do triunfo da “sociedade individualizada” em que a política da vida individual passa a ser o *locus* da contesta o social.

Dessa forma, utilizar como metodologia o que o autor chama “política de vida” tornou-se relevante para a compreensão do mundo social.

O indivíduo está gradativamente substituindo o coletivo como o *locus* para a ação, para a análise e para o conflito político. A questão não é que todos tenham se tornado mais egoístas e sim que o eu está se tornando uma unidade da política mais importante do que classe ou grupo. Em parte, isso ocorre em virtude da maior escolha de estilos de vida em oferta e da ruptura de padrões hereditários de votação. (apud GOODSON, 2013, p. 18)

Ouvir os projetos individuais dos professores mostrou-se como chave-mestra para entender como o currículo prescrito de história e cultura indígena apresentava-se interativo, considerando que uma Lei, aparentemente simples de ser aplicada, mostrava-se complexa ao se propor a uma revisão dos conteúdos curriculares.

Dessa forma, a história oral se apresentou como o procedimento metodológico fundamental nessa parte da pesquisa.

Organização da pesquisa

Este trabalho está organizado em quatro capítulos que são sintetizados pelas considerações finais.

No primeiro, é abordada a Lei nº 11.645/08 no contexto das formulações de currículos sob o paradigma da diversidade cultural, com particular destaque aos desafios para se introduzir a história e a cultura dos povos indígenas em um currículo de História construído sob o referencial eurocêntrico. São apresentados os povos indígenas no contexto atual do país e o significado da Lei 11.645/08 dentro do processo de lutas políticas e educacionais que vem sendo desenvolvido para a manutenção de suas culturas na história contemporânea brasileira.

Dando continuidade, no segundo capítulo são situados os embates historiográficos enfrentados para a renovação de uma historiografia eurocêntrica nos currículos de História. Nessa perspectiva, observou-se o percurso da produção de uma historiografia europeia sobre os indígenas americanos e como esta matriz se estendeu na produção nacional acadêmica na formação dos professores e no material de ensino.

Na segunda parte deste estudo, fundamentado na pesquisa de campo, o terceiro capítulo tem como objetivo apresentar as principais ideias constantes nos documentos oficiais

relacionadas à implementação da Lei nº 11.645/08 na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Com base na sistematização dos dados referentes aos projetos de implementação curricular, a pesquisa se deteve nas modalidades de formação continuada oferecidas aos professores, analisando com maior cuidado o percurso do ensino – e em particular aquele oferecido pela equipe de assessoria –, destacando formas e níveis de atuação na rede de ensino.

No quarto capítulo é apresentado o modo como os professores de História estão construindo a Lei nº 11.645/08 em seu cotidiano profissional, no que se refere ao ensino de História e cultura indígena, procurando estabelecer uma discussão sobre as possíveis mudanças e permanências nas concepções sobre o ensino de História e seu “lugar” no currículo com base na diversidade cultural. Ainda nessa parte, buscou-se compreender, com base nas histórias de vidas desses professores, como ocorreu a identificação com a proposta de mudança curricular estabelecida pela referida Lei. Por fim, procurou-se entender a possível articulação da história local/nacional e a história de outros tempos e espaços com a história e a cultura dos povos indígenas.

As considerações finais trazem uma síntese das ideias contidas nesta pesquisa acerca da construção do currículo real, valendo-se da proposta de currículo prescrito exposto no corpo da referida Lei. Pretendeu-se propor algumas reflexões acerca do desafio da formação inicial e continuada de professores pelas políticas públicas das Secretarias de Educação, bem como situar as novas e antigas práticas metodológicas, incluindo materiais didáticos e demais recursos tecnológicos, para uma educação que propõe superar o discurso eurocêntrico e incluir novas problemáticas identitárias e novos sujeitos e espaços no ensino de História.

PARTE 1

1 Currículo e diversidade cultural:

desafios para a história escolar ou para implementação?

As décadas de 1980 e 1990 foram significativas nas proposições de reformas curriculares em escala internacional, assim como no Brasil. Dentre as propostas educacionais mais significativas destacam-se as que buscaram transformações dos paradigmas centrados na identidade nacional para aquelas que se organizavam sob o princípio da diversidade cultural. Da ideia de Estado-nação construído e constituído como uma unidade de povo brasileiro falante de uma língua nacional única, de características culturais nacionais existentes em todo o território nacional, passou-se para a identificação de diferentes culturas dentro de um mesmo Estado em que tais diversidades deveriam estar expressas nos currículos educacionais.

A elaboração de propostas curriculares sob novas perspectivas, entretanto, nunca foi tarefa simples, uma vez que nem sempre as políticas educacionais se submetem facilmente a tais mudanças paradigmáticas que podem estabelecer alterações de poder junto aos governados. Regimes parcialmente democráticos, notadamente os da América Latina que vivenciavam lutas sociais contra regimes ditatoriais, nem sempre estavam dispostos a enfrentar essas novas experiências educacionais. No entanto, as propostas de reformulações curriculares estavam na pauta social e cultural, e diferentes formas de pressão econômica sob o modelo neoliberal não podiam ser ignoradas pelo poder político. No Brasil, as renovações curriculares tornaram-se centrais a partir dos anos de 1990 e foi inevitável o surgimento de propostas sobre a diversidade cultural que afetaram, com maior ou menor intensidade, algumas das disciplinas, dentre elas a História escolar.

Este capítulo aborda o processo de construção de currículos com base na diversidade cultural e como tais propostas passaram a interferir especificamente na História escolar, a qual tradicionalmente tem se detido em estudos sob o conceito de “civilização europeia”, responsável pela criação e difusão do capitalismo moderno. Apresenta, sob esta problemática, as relações entre a proposta curricular e movimentos sociais, destacando a atuação dos povos indígenas.

1.1 Dos currículos de identidade nacional aos de diversidades étnicas e culturais

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), a elaboração pelo Estado de propostas curriculares representa uma instância de regulação que atua como referência na ordenação do sistema escolar, configurando o ensino e as práticas escolares. Esta prescrição, segundo Goodson (1995), são os critérios que ajudam a entender a distribuição dos conteúdos escolares dentro das disciplinas. A definição dos currículos escolares se constitui, à medida que as matérias (ou disciplinas) são definidas, promovidas e redefinidas por intermédio de um jogo de conflitos em busca de *status*, em uma consolidação do discurso a fim de tonar-se merecedora de recursos financeiros e também uma “disciplina universitária”.

A análise das teorias curriculares propostas pelos autores fornece importantes aportes para o estudo dos processos de construção curricular. Torna-se possível compreender como o discurso sobre o que é um “conhecimento examinável” se consolida como público para a população à qual se destina o processo educativo. Essas considerações colaboram para o entendimento de como são definidos os conhecimentos de níveis gerais e específicos dentro da estrutura curricular, compreendendo assim o lugar político e o sentido epistemológico ocupado pela disciplina escolar na estrutura educacional. Nessa perspectiva, o currículo se configura como um conjunto de saberes dotado de trajetória e epistemologia próprias. No que se refere ao ensino de História ou de demais disciplinas, Filho (2015) aponta que a proposta curricular estabelece os princípios gerais que orientam o ensino, bem como identifica os significados sociais de que ela é portadora e apresenta as relações entre o conteúdo e os métodos de aprendizagem nos processos escolares. A respeito dessa característica, os currículos situam como e em que efetivamente os professores desempenham um papel predominante na concretização das propostas criadas oficialmente.

Nas propostas curriculares, conteúdos, formas e princípios não estão dissociados entre si. Estão relacionadas às demandas que surgem em respostas às teorias pedagógicas, políticas e culturais de cada sociedade em determinado período. Dessa forma, é fundamental entender as mudanças paradigmáticas dos currículos, considerando o atual momento histórico em que existem disputas sobre currículos, com base nas disciplinas de caráter científico-humanístico ou de caráter tecnicista, voltado para o atendimento da mão de obra para o mercado internacional (CHERVEL e COMPÈRE, 1999).

O currículo humanístico na atualidade tem se constituído sob intensa pressão para ser preservado em seus aspectos essenciais formativos, como é possível verificar diante das inúmeras pressões para promover os conteúdos tecnicistas voltados para a formação de uma mão de obra que atenda as demandas do mercado internacional, valorizando, para isso, determinados conhecimentos linguísticos e técnicos. Nesse contexto de disputas surgem currículos que pretendem contemplar os diferentes interesses sociais e econômicos, os quais pressupõem estudos identitários não-hegemônicos da cultura capitalista: os currículos com base na diversidade cultural. A questão decorrente dessa opção curricular é, no entanto, complexa.

Nilma Lino Gomes (2007), em seu texto *Diversidade e Currículo*, indaga: “Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo?” A autora, ao questionar o currículo, entende que ele está repleto de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Segundo Silva (2011), essas narrativas, em geral, celebram os mitos de origem nacional e confirmam o privilégio das classes dominantes, tratando as outras identidades como exóticas e folclóricas. Mathias (2011) afirma que, ao longo da história do país, o modelo educacional, teórico e metodológico sempre excluiu as culturas não-europeias das salas de aula e das pesquisas acadêmicas.

Para esses especialistas em currículos, o processo de construção do conhecimento escolar sofreu efeitos das relações de poder, evidenciando a hierarquização dos saberes que se encontra no currículo. E, em decorrência disso, ao se constituir sob uma hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares, silenciando, assim, as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e, ao mesmo tempo, classificando seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. (CANDAUI e MOREIRA, 2007, p. 25) Nesse sentido, Silva (2011) afirma que o currículo oficial do país é, sem dúvida, um texto racial que mantém marcas da herança colonial e que, portanto, romper com essa unidade é colocar o tema raça e etnia como questão central de conhecimento, de identidade e de poder. Desse modo, torna-se necessário constituir uma perspectiva crítica capaz de incorporar ao currículo, devidamente adaptadas, aquelas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-colonialistas. (SILVA, 2011, p. 102)

Candau e Moreira (2008) afirmam ainda que é preciso um processo de descontextualização de saberes e práticas para que se tenha a dimensão histórica de que o conhecimento escolar não é pronto e acabado, mas sim o resultado de um longo e complexo trajeto de construção. Nesse sentido, o currículo constitui-se como um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribui, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. É possível afirmar que o currículo seja um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz a cultura. (CANDAUI e MOREIRA, 2008, p. 28)

Considerando-se a importância cultural e política do currículo, pode-se entender o longo percurso de lutas dos diversos movimentos sociais pela democratização da educação, cujo desfecho significativo foi a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que, dentre outras propostas, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A Lei nº 10.638/03 foi um dos resultados mais positivos da luta do Movimento Negro, fortalecido na década de 1980, juntamente com as lutas pela redemocratização do país que, dentre outras vitórias, possibilitou a introdução dos estudos sobre história da África e da história e cultura dos afrodescendentes no Brasil nos currículos oficiais. Nesse período de debates sobre redemocratização e de elaboração de uma nova Constituição para o país, os temas e os projetos educacionais começaram a incluir a participação dos movimentos sociais nas decisões políticas, especialmente do Movimento Negro e dos Indígenas. Dentro desse contexto foi possível a criação das escolas indígenas bilíngues e a garantia do respeito à diversidade cultural e linguística de cada povo a partir da promulgação da Constituição, em 1988.

Representantes do Movimento Negro acompanhavam de perto os grupos encarregados das reformulações curriculares e estavam em negociações constantes com as Secretarias de

Educação estaduais e municipais, conseguindo em maior ou menor grau, fazer valer suas pautas¹⁰.

Na década de 1990, o Movimento Negro manteve a conduta de luta permanente para inserir nos currículos propostas de combate ao preconceito e ao racismo. Tais lutas não se limitavam a simples adendos de conteúdos de disciplinas escolares, mas pretendiam uma revisão das formas históricas de construção das fronteiras entre o “nós” e os “outros” nos currículos oficiais.

Tais perspectivas encontravam respaldo nos debates em que se buscava a constituição de um currículo multicultural em muitos dos países ocidentais como meio, ou como forma, de acolher a diversidade cultural manifestada pela intensidade do processo migratório dos tempos da globalização, além das reivindicações de movimentos sociais internos de grupos discriminados de forma oficial e violenta, em especial nos Estados Unidos. (apud BITTENCOURT, 2014, p. 156)

Os anos de 1990 no Brasil, assim como no contexto internacional, representaram um momento importante para a revisão de políticas educacionais, cujas principais reivindicações eram a de promover formas de inclusão social. Essas discussões, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica, propostos pelo Ministério da Educação (MEC) e apresentados juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996, explicitaram tais reivindicações. Os PCNs problematizavam, de forma clara, o predomínio de uma homogeneização identitária que necessitava ser questionada. Esses preceitos já se expressavam na introdução desse documento.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p. 13)

Essa posição do Estado, conforme aponta Bittencourt (2014), manifestava, pela primeira vez, o reconhecimento de uma postura racista e o combate ao *mito da democracia*

¹⁰ Cf. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e a Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano M. de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

*racial*¹¹, em voga nos currículos até aquele momento. Assim, o Estado indicava seu compromisso em relação ao combate ao racismo no país, denunciando que tal mito mascarava as diferentes formas de violências que atingiam – e ainda atingem – os negros, os indígenas e os mestiços da nossa população.

A promulgação da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada pela nº 11.645/08, ambas decretadas durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), sem dúvida, vieram reforçar tais compromissos de combate ao preconceito e ao racismo.

E, como consequência, a Lei nº 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, pelo então presidente da República em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva, apresentou-se 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 brasileira. (BRASIL, 2008)

Essa Lei, aparentemente objetiva e precisa, no entanto, gerou reações diversas, notadamente de setores mais conservadores de nossa sociedade. Um exemplo foi o editorial publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, no dia 20 de agosto de 2010, intitulado “O inchaço do currículo escolar”. Os articulistas classificavam esses conteúdos como *exóticos*, alegando que não eram disciplinas como cultura afro-brasileira e cultura indígena que iriam reduzir as disparidades de renda. Concluía dizendo que conteúdos como esses tendiam a perpetuar a má qualidade da educação básica, pois diminuía o tempo das disciplinas “necessárias” para a formação básica.

¹¹ Cf. KERN, Gustavo da Silva. Gilberto Freyre e Florestan Fernandes: o debate da democracia racial no Brasil. *Revista Historiador*, n. 06, ano 06, jan. 2014. Disponível em: <<http://www:historialivre.com/revistahistoriador>>.

Em outro artigo, mais recente, publicado no blog da revista *VEJA*, no dia 13 de agosto de 2016, o colunista Reinaldo Azevedo criticou o edital de seleção de professores da Universidade Federal do ABC (UFABC) para a área de Educação para as Relações Étnico-raciais. O autor classificou como “um dos maiores atentados à inteligência e ao bom senso” os conteúdos programáticos daquele edital e exemplificou como “ideológico” o debate sobre diáspora negra, direitos humanos, o lugar dos povos indígenas na formação do Estado-nação e racismo. Por fim, alegou que tais conteúdos eram responsáveis pelos baixos índices da educação brasileira e pela deterioração da universidade no Brasil.

Esses artigos exemplificam como as disputas ideológicas atuam na educação e quais os principais desafios que estão em jogo para a revisão de conteúdos e de construção de um currículo multicultural. Torna-se fundamental considerar as lutas políticas e culturais para que se possa dimensionar que as leis não se configuram simplesmente como a inclusão de determinados conteúdos, mas caminham para propor uma transformação curricular capaz de contribuir com a superação das desigualdades enfrentadas pelas populações negra e indígena, decorrentes principalmente da escravização de africanos e do extermínio e da expropriação de territórios da população indígena.

Pode-se dizer que o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo desta cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz a cultura. (CANDAUI e MOREIRA, 2008, p. 28)

É importante salientar que, no que diz respeito às relações étnico-raciais, o reconhecimento e a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e indígenas constitui tensões pautadas no combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo, bem como na promoção da igualdade étnico-racial, além da divulgação e da produção de conhecimentos que visam à formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação justa e democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

O objetivo maior concentra-se na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. O propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário “invenções/construções” históricas de homens e mulheres,

sendo, portanto passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. (CANDAUI e MOREIRA, 2008, p. 30)

Atender o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e Art. 79 B na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garante também a igualdade do direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

A produção de materiais didáticos (revistas, livros e vídeos), assim como a formação de educadores e demais profissionais contribuirá, sobretudo, para a democratização da informação e do conhecimento no intuito de promover a valorização, o fortalecimento e a afirmação da identidade étnico-racial.

Petronilha Silva (2005) ressalta a relevância da lei para propiciar o conhecimento a respeito da história dos africanos, dos afrodescendentes e indígenas, tanto para os alunos quanto para os educadores. Para a autora, a educação deve combater o racismo que traz como uma das consequências a perpetuação da desigualdade racial e as desvantagens seculares à população negra e indígena, como a exclusão na Educação e no mercado de trabalho, e o extermínio.

A implementação da Lei Federal 11.645/08 pode ser considerada uma proposta pedagógica que vai ao encontro da escola e de uma gestão democrática e participativa, capaz de proporcionar a todos uma revisita e um questionamento acerca da nossa própria História, com os seus silêncios, os seus esquecimentos e as suas distorções. As pesquisas comprovam que as primeiras resistências às diferenças manifestam-se, ainda, na primeira infância¹². É preciso incentivar a discussão desse tema na escola, propiciando à comunidade escolar, efetivamente, um espaço democrático onde se exerça o direito à diferença.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. (GOMES, 2010, p. 17)

¹² Entre vários trabalhos publicados sobre o tema, destacam-se *Superando o Racismo na Escola*, organizado por Kabengele Munanga (2005), e a obra, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, de Eliane Cavalleiro (2000), em que a pesquisadora analisa diversas situações de racismo vivenciadas por crianças negras na educação infantil.

Deve-se considerar que a formação da identidade do indivíduo não está alheia às influências históricas e culturais do contexto no qual ele se encontra inserido. Portanto, as memórias coletiva e individual são parte fundamental desse processo. A identidade de um indivíduo está diretamente ligada ao sentimento de pertencimento e só há pertencimento quando há identificação. Dificilmente alguém, sobretudo a criança e o adolescente, desejará se identificar com o que é considerado inferior ou ruim. É preciso que a sociedade reaja contra o racismo que alimenta a desigualdade racial entre todos os seus setores.

1.2 A conquista de direitos dos povos indígenas

As problemáticas relacionadas às violações dos direitos indígenas são quase que uma regra no trato com essas populações no país. O combate a essa situação tem sido constante, com maior ou menor apoio do governo, ao longo da história nacional. As vitórias recentes, como o direito a uma educação não-integracionista, são resultantes de uma conjuntura complexa, com várias frentes e, notadamente, pelas próprias lutas políticas dos povos indígenas.

Nesta pesquisa busca-se identificar, além das ações do estado (ou dos governos), assim como da sociedade civil (ONGs) que tem apoiado as lutas indígenas, o protagonismo dos povos indígenas nessa luta.

A população indígena no território que atualmente reconhece-se como Brasil diminuiu significativamente desde o primeiro contato com os portugueses, em 1500, até a década de 1980. O desaparecimento dos povos indígenas foi uma contingência histórica inevitável e alvo de políticas públicas nacionais até 1988.

Esse quadro começou a mudar a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a primeira constituição que garantiu aos indígenas o direito ao reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e, sobretudo, o direito originário sobre as terras que ocupavam.

Entende-se que, ao longo da história, as questões indígenas estão permeadas por relações de poder, dominação, discriminação racial e exclusão social. Todas essas questões são resultados de políticas equivocadas do Estado brasileiro. Ações semelhantes afetam as

chamadas minorias de diversos países do mundo. Para reparar tal equívoco, diferentes políticas humanitárias foram criadas e implementadas para combater qualquer forma de discriminação, racismo, xenofobia ou desrespeito aos direitos humanos.

No cenário Mundial, a preocupação com os Direitos Humanos só começou a ganhar força após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948¹³. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)¹⁴ representou o primeiro documento com metas para a proteção universal dos direitos do homem. O documento destaca o papel da educação para a promoção do respeito aos direitos individuais e coletivos e à liberdade.

Em seu primeiro artigo, o texto salienta a igualdade em dignidade e direito de todos os seres humanos. Já no segundo, trata das questões sobre raça, religião e outros aspectos inerentes aos seres humanos.

Art. 2 – Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier outra índole, origen nacional o cosical, posición econômica, nacimiento o cualquier outra condición.
(ONU, 1948, p. 34)

A Convenção da Organização Internacional do Trabalho, que ocorreu em Genebra, em 1957, cujo objetivo central era debater a proteção e a integração das populações indígenas, tribais e semitribais de diversos países, apesar de seu caráter assimilacionista, foi o primeiro documento internacional a aprovar propostas relativas à proteção e à integração das populações indígenas.

1. Competirá principalmente aos governos pôr em prática programas coordenados e sistemáticos com vistas à proteção das populações interessadas e sua integração progressiva na vida dos respectivos países.
2. Tais programas compreenderão medidas para:
 - a) Permitir que as referidas populações se beneficiem, em condições de igualdade, dos direitos e possibilidades que a legislação nacional assegura aos demais elementos da população;
 - b) Promover o desenvolvimento social, econômico e cultural das referidas populações, assim como a melhoria de seu padrão de vida;

¹³ CEREZER, O. M. *Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: Implementação e impactos na formação saberes e práticas de professores de história iniciantes* (Mato Grosso, Brasil). Doutorado. UFU, 2015.

¹⁴ *A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)*. Disponível em: <[http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)&referer=/english/&Lang=S)>. Acesso em: 15 set. 2017.

- c) Criar possibilidades de integração nacional, com exclusão de toda medida destinada à assimilação artificial dessas populações.
3. Esses programas terão essencialmente por objetivos o desenvolvimento da dignidade, da utilidade e da iniciativa dos indivíduos.
4. Será excluída a força ou a coerção com o objetivo de integrar as populações interessadas na comunidade nacional (OIT, 1957)

Tal convenção estava de acordo com os debates que ocorriam em âmbito internacional, em que a valorização do trabalho era uma premissa importante das sociedades capitalistas. A preocupação com os povos indígenas, tribais e semitribais se dava na medida em que se discutia a forma e velocidade com que seriam inseridos nessa mentalidade capitalista.

No Brasil, a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, tinha como proposta a proteção das sociedades indígenas e a progressiva integração desses povos e seus territórios à sociedade nacional. Desde o início, sob a direção de Mariano Cândido da Silva Rondon, indicado pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, o SPI cumpriu um papel assimilacionista, política que permaneceu até 1967, quando foi substituído pela FUNAI.

Com o Golpe Militar de 1964, foi demandada uma outra constituição para o país, promulgada em 1967. Ela reafirmou o propósito da incorporação dos *silvícolas* na comunidade nacional (Art. 8, XVII, a) e as terras ocupadas pelos indígenas foram integradas ao patrimônio da União, com usufruto dos indígenas.¹⁵

Sob a presidência de Emílio Garrastazu Médici, em 1969, o Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (ICERB), adotada pelas Nações Unidas em 1965. Ela tinha como preceito o reconhecimento da necessidade de eliminação urgente da discriminação racial e de todas as suas formas de manifestações, a fim de assegurar a compreensão e o respeito à dignidade de todas as pessoas humanas.

No ano anterior, em 1968, houve o endurecimento da ditadura militar no Brasil com a promulgação do AI-5, ato que marcou o início de uma política indigenista mais agressiva, inclusive com a criação de presídios para os indígenas. (BRASIL, Comissão Nacional da Verdade, 2014)

¹⁵ SANTOS, Sílvio Coelho. Os direitos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

Os povos indígenas passaram a ser vistos como risco à segurança nacional, sob a alegação de serem influenciados por interesses estrangeiros. Muitos povos, donos de terras que possuíam riquezas minerais ou que estavam situados em fronteiras, foram acusados de serem “inimigos internos” e de serem responsáveis pelo atraso do desenvolvimento nacional sob o argumento de influências estrangeiras.

A FUNAI, órgão que deveria garantir a proteção dos indígenas foi ocupada, em 1970, por presidentes dos altos quadros do serviço de informação militar, a exemplo do general Bandeira de Mello, que, antes de assumir a presidência da FUNAI, era diretor da Divisão de Segurança e Informação do Ministério de Interior. A Assessoria Influyente de Informação e Segurança (ASI) foi reforçada nesse órgão e se capilarizou nas unidades regionais descentralizadas. O Movimento Indígena e os indigenistas passaram a ser monitorados, e as lideranças indígenas e seus apoiadores foram taxados de *comunistas*, sendo muitas vezes perseguidos.

Esta atitude suspeita sobre os índios e seus apoiadores é duradoura: em 1985, em plena redemocratização do Brasil, é elaborado o projeto Calha Norte, que só vem a público em 1986. Nos Yanomami de Roraima, é esse projeto de “vivificação das fronteiras” que abre e logo abandona uma pista de pouso em Paapiu, pista que servirá para a invasão maciça de garimpeiros logo a seguir. Em documento do Conselho de Segurança Nacional, datado de 1986, uma série de organização não governamentais que defendem direitos indígenas são colocadas sob suspeita, ao lado de bispos e padres estrangeiros do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). (BRASIL, Comissão Nacional da Verdade, 2014, p. 211)

O governo lançou o Plano de Integração Nacional (PIN), editado em 1970, que preconizava o estímulo à ocupação da Amazônia. Nesse plano, a Amazônia foi representada como um vazio populacional, ignorando, assim, a existência de povos indígenas na região. A ideia era promover a integração do país, incentivando a abertura de estradas, particularmente a Transamazônica e a BR 163, de Cuiabá a Santarém, além das BR 174, 201 e 374. A meta era assentar aproximadamente cem famílias ao longo das estradas, em mais de 2 milhões de quilômetros quadrados de terras expropriadas. O militar e político José Costa Cavalcanti declarou que a Transamazônica cortaria terras de 29 etnias indígenas, sendo 11 grupos isolados e nove de contatos intermitentes, acarretando remoções forçadas desses grupos.

Nesse cenário, o General Médici promulgou a Lei nº 6.001, em 19 de dezembro de 1973, o denominado Estatuto do Índio, com a premissa de regulamentar a situação jurídica dos povos indígenas, protegendo e fazendo respeitar a organização social e a diversidade

cultural, como costumes, línguas tradições e crenças, além de garantir os direitos sobre as terras que ocupavam.

Na prática, segundo o Instituto Socioambiental (ISA), o Estatuto reafirmou os objetivos de integração, tal como as políticas do SPI. Pretendia-se agregar os índios em torno de pontos de atração, como batalhões de fronteiras, aeroportos, colônias, postos indígenas e missões religiosas. O foco era isolá-los e afastá-los das áreas de interesses estratégico a fim de aprofundar o monopólio tutelar, com a cooptação de lideranças, centralização de projetos de assistência, saúde e educação, e a limitação de acesso de pesquisadores, organizações religiosas e setores de apoio às áreas indígenas.

Fica evidente que a política de expropriação de terras indígenas pelo Estado brasileiro, que acontecia em todo o território nacional desde a colonização, intensificou-se nos períodos de 1946 a 1988, sobretudo pela adoção de políticas desenvolvimentistas dos governos militares.

Um exemplo significativo foram os cinco deslocamentos forçados do povo Panará, entre os anos de 1971 e 1977. Esse grupo foi contatado e removido para possibilitar a construção da estrada Transamazônica, obra pensada para viabilizar a exploração de minério no sul do Pará.

Como uma forma de resistir e reagir a tanta violência, na década de 1970, houve uma maior mobilização das lideranças indígenas e da sociedade civil na busca por direitos¹⁶. O Movimento Indígena, segundo Cardoso de Oliveira (2006), foi reconhecido nesse período com base nas reivindicações em escala nacional de sua condição étnica como centro de uma nova cidadania que até então lhes era praticamente negada.

As relações intersubjetivas impessoais que começaram a ser estabelecidas entre os povos e lideranças indígenas diversas, entidades da sociedade civil e o Estado na década de 1970 – mais precisamente a partir de 1974, quando aconteceu a primeira *Assembleia Indígena* – no âmbito do direito e da autoestima, viabilizaram o surgimento de um protagonismo indígena atuante e consciente da necessidade da luta social para fins de reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil, na perspectiva da legalidade e da legitimidade. (BICALHO, 2010, p. 24)

¹⁶ Segundo Bicalho (2010), o Movimento Indígena constitui-se com base na capacidade organizativa dos indígenas agirem por si mesmos, manifesta-se na *luta por reconhecimento*, que surge em contrapartida às *experiências de desrespeito*. Seguindo as diretrizes de Honneth, que argumenta que a luta por reconhecimento compreende a *força moral, promove desenvolvimentos e progressos na realidade da vida social do ser humano*, e a essência potencial para o conflito se dá quando há o desrespeito ao reconhecimento de forma sistemática e consciente.

A primeira Assembleia Indígena¹⁷ foi apontada pelo autor como a primeira atividade em busca de um reconhecimento do Movimento Indígena em Âmbito Nacional. Ela foi organizada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e aconteceu em Diamantino (MT), em 1974. O projeto desenvolvimentista do governo ditatorial estava com toda força e ameaçava diretamente as terras indígenas. Nessa conjuntura, esses povos tornaram-se ainda mais suscetíveis às políticas integracionistas do Estado.

Foi diante dessa realidade que os indígenas demonstraram a necessidade de novas formas de relacionamento com o Estado e a sociedade civil, buscando uma identidade indígena coletiva, que levasse em consideração a diversidade de povos e línguas, as dimensões geográficas; as rivalidades e diferenças étnicas e culturais; e os obstáculos impostos por diferentes políticas indigenistas.

A União das Nações Indígenas (UNI) foi a primeira expressão dessa coletividade, chegando a contar com a representação de mais da metade dos povos indígenas do território nacional. A UNI desempenhou, com eficácia, a luta pelos direitos indígenas durante o processo de redemocratização do país. Contou ainda com a parceria de instituições não-indígenas, como o CIMI, parlamentares de vários partidos políticos, associações de profissionais, como a Coordenação Nacional de Geólogos (CONAGE) e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), além de diversas ONGs, para pressionar a votação dos direitos indígenas no Congresso Nacional, demonstrando, assim, a organização e o reconhecimento do Movimento Indígena Nacional.¹⁸

A conquista dos direitos da população indígena ocorreu efetivamente com a promulgação da Constituição de 1988, com a legitimação dos direitos fundamentais dessa população. Dentre os direitos reconhecidos em vários capítulos do documento, vale salientar um exclusivo, denominado *Dos Índios*.

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

¹⁷ O registro da primeira Assembleia Indígena foi realizado pelo padre Iasi e publicado no 10º Boletim do CIMI. Esta informação está em: HECK, Egon. *Assembleias Indígenas: 40 anos depois segue a luta e articulação*. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=7442&action=read>. Acesso em: 3 jul. 2017.

¹⁸ RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

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

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

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

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. (BRASIL, 1988)

Essa Constituição representou um grande avanço nos direitos adquiridos pelos povos indígenas em várias esferas, como a garantia do respeito à diversidade cultural, o direito à demarcação de terras tradicionalmente ocupadas e a garantia de uma educação específica e diferenciada. Sobretudo, ela alterou as concepções de tutela, em vigor até aquele momento, ao apresentar a garantia de autonomia e o reconhecimento das identidades específicas de cada povo.

No ano seguinte, em 1989, a Convenção da OIT nº 107, cuja proposta era completamente assimilacionista, foi substituída pela Convenção nº 169, que passou a promover o respeito e a preservação das especificidades étnicas e culturais dos povos indígenas.

Em âmbito nacional e internacional, a década de 1990 foi marcada pelo combate a todas as formas de manifestações racistas, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas, manifestadas pela Declaração de Viena (1993) e a criação do cargo de *Alto comissário da ONU para os direitos humanos*, com o objetivo de aproximar os direitos humanos das vítimas de atos de racismo, discriminação e violação de seus direitos básicos.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada em Durban (África do Sul) representou um grande marco contemporâneo internacional no combate ao racismo, ao preconceito, à xenofobia e a outras formas de discriminação e de intolerância. Desse encontro surgiu o documento denominado “Declaração e Programa de Ação de Durban” (DDPA), em que uma série de ações e políticas concretas foram apontadas como essenciais para o combate e a erradicação dos males causados pelo racismo e pela intolerância.

Em relação aos povos indígenas, a declaração do DDPa assinala o reconhecimento dos povos indígenas e a importância do papel do Estado na adoção de ações constitucionais jurídicas e administrativas concretas para assegurar os direitos dessas populações.

Reconhecemos que os povos de origem indígena têm sido, durante séculos, vítimas de discriminação e afirmamos que eles são livres e iguais em dignidade e direitos e não devem sofrer qualquer tipo de discriminação baseada, particularmente, em sua origem e identidade indígena, e enfatizamos a necessidade de se tomarem medidas constantemente para superar a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afetam (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 18)

O documento reitera a necessidade do respeito à diversidade, à identidade e o exercício de direitos dessas populações, bem como a valorização da relação especial que os povos indígenas mantêm com a terra como base de seu sustento espiritual, físico e cultural. Chama a atenção do Estado para a necessidade de garantir direitos fundamentais desses povos, enfatiza a valorização da diversidade cultural indígena e a contribuição dessas populações na constituição do pluralismo cultural das sociedades nas quais vivem. Entende que as origens, as causas e as formas das manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, derivam, dentre outras coisas, do colonialismo e de suas consequências.

Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas consequências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais em muitas partes do mundo ainda hoje. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 18)

Algumas medidas de prevenção, educação e proteção, tendo em vista a erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas em níveis nacionais, regionais e internacionais, foram sugeridas. A primeira foi o reconhecimento de que as condições políticas, econômicas, culturais e sociais podem produzir e promover tais discriminações, destacando o papel da educação nesse cenário, com a implementação de normas e obrigações dos direitos humanos.

Para tanto, realça a necessidade do estabelecimento de recursos e medidas eficazes de reparação.

Enfatizamos a importância e a necessidade de que sejam ensinados fatos e verdades históricas da humanidade desde a antiguidade até o passado recente, assim como, ensinados os fatos e as verdades históricas, causas de natureza e consequência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas, visando alcançar um amplo e objetivo conhecimento das tragédias do passado. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 30)

O Estado brasileiro elaborou um Documento Oficial durante sua participação nessa Conferência e, por meio dele, reconheceu a responsabilidade histórica “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos e indígenas”:

Ao longo do processo de colonização, os índios brasileiros sofreram variadas formas de opressão, a exemplo de sua caracterização como selvagens, preguiçosos e desprovidos de alma. Hoje, em determinadas regiões, ainda são tratados pejorativamente como bugres e caboclos. Do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, homens e mulheres indígenas, independentemente da idade, são considerados relativamente incapazes. (BRASIL, 2001)

O Documento Oficial do Estado brasileiro reconhece que o racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou.

Apesar de o relatório ter sido elaborado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as responsabilidades históricas só foram assumidas na gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Em 2004, o Estado brasileiro propôs a implementação de um plano de ação para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial aquelas voltadas para a educação:

- Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática.
- Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.
- Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação
- Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.

- Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.
- Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior. (BRASIL, 2004, p. 20-21)

No que se refere exclusivamente à questão indígena, o documento apresentou 12 propostas de operacionalização. Destas, algumas foram contempladas, como a ratificação e a implementação dos tratados internacionais que garantiam direitos indígenas, como a Convenção 169 da OIT, a Declaração Universal dos Direitos Indígenas da ONU e a Declaração da OEA; e a reestruturação da Fundação Nacional do Índio.

Contudo, duas merecem atenção pelo alto índice de violência que a omissão e a morosidade do Estado perante o descumprimento dessas propostas geram nas comunidades indígenas atualmente:

- Aprovação urgente pelo Congresso Nacional de um novo Estatuto do Índio e das Comunidades Indígenas, como forma de superar a incapacidade civil a que estão submetidos os índios brasileiros;
- Finalização da demarcação das Terras Indígenas – proteção territorial e extrusão de invasores, com providências urgentes para aquelas áreas de iminente conflito, como a dos Macuxi, em Roraima, e dos Guarani-Kaiowá, no Mato Grosso do Sul; [...] (BRASIL, 2001)

O então presidente Luís Inácio Lula da Silva, eleito em 2003, propôs várias ações destinadas ao combate do racismo, discriminação racial e outras formas de violência contra as populações indígenas e afro-brasileiras. A primeira delas foi a Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, que estabeleceu a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Esse órgão tinha como principal objetivo a criação e a coordenação de políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade racial. Uma das ações dessa Secretaria foi a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, com o objetivo de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Tal estatuto, assim como o Decreto nº 8.136, que regulamentou o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), tinha o objetivo de promover a organização de ações destinadas a superação das desigualdades raciais no Brasil.

Ao observar os documentos citados, verificou-se que essas ações, apesar de serem muito importantes para a promoção e a ampliação de igualdade de direitos, além do combate ao racismo, na prática, estavam destinadas especialmente à população negra.

No que se refere à educação, houve a aprovação da Lei nº 10.639 de 2003, que alterou o artigo 26 da LDBN e que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as escolas do país, já assinalado anteriormente.

No ano seguinte, em 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Entendendo que esses conteúdos deveriam contemplar também a história indígena, e que esta se encontrava diluída na proposta da História da África e da Cultura Afro-brasileira, o Movimento Indígena, junto com a sociedade civil e de setores políticos, lutou para que fossem inseridos os conteúdos de História e Cultura Indígena de forma destacada anteriormente.

1.3 Impactos das políticas destinadas às populações indígenas

É importante destacar que nesse processo de lutas pela educação indígena não integracionista, além da luta pelos direitos aos territórios e à demarcação das terras, houve uma revalorização da cultura indígena em determinados espaços de poder, tanto em âmbito nacional como internacional, com maior participação de lideranças indígenas brasileiras em encontros com demais indígenas da América. Esse novo cenário ocasionou impactos junto às populações indígenas do país, evidenciadas por uma ampliação de novos movimentos identitários entre grupos anteriormente ignorados, como os indígenas, ou estigmatizados, como os caboclos. Essa nova percepção política de vários grupos indígenas tornou-se evidente pelos novos dados demográficos a respeito da população indígena brasileira.

Muitos demógrafos atribuíram o crescimento das populações indígenas ao marco legal de 1988. O Censo Demográfico de 1991 revelou que em 34,5% dos municípios brasileiros

residia pelo menos um indígena autodeclarado; no Censo Demográfico de 2000¹⁹, esse número cresceu para 63,5%; e, segundo os dados mais recentes do Censo Demográfico de 2010, o número chegou a 80,5% dos municípios brasileiros²⁰. Essa expansão da população indígena foi mais significativa na Região Nordeste, corroborando o processo de recuperação da identidade indígena em regiões onde os povos já tinham deixado de assumi-la, assim como ocorreu e vem ocorrendo em muitas regiões do País.

TABELA 1.1 – Dados demográficos da população indígena no Brasil

Ano	Pop. ind./litoral	Pop. ind./interior	Total	% Pop. Total
1500	2.000.000	1.000.000	3.000.000	100,00
1570	200.000	1.000.000	1.200.000	95,00
1650	100.000	600.000	700.000	73,00
1825	60.000	300.000	360.000	9,00
1940	20.000	180.000	200.000	0,40
1950	10.000	140.000	150.000	0,37
1957	5.000	65.000	70.000	0,10
1980	10.000	200.000	210.000	0,19
1991	30.000	300.000	330.000	0,20
2000	60.000	340.000	400.000	0,20
2010	272.654	545.308	817.962	0,26

Fonte: AZEVEDO, Marta Maria. 2013. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 30 jun. de 2017.

Analisando os dados da tabela, pode-se verificar que em 1991 o número de pessoas que se declaravam indígenas no Brasil cresceu 150% em relação ao ano de 1980. Esse crescimento foi quase seis vezes maior que o da população geral. O crescimento da população indígena foi de 10,8%, representando a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias

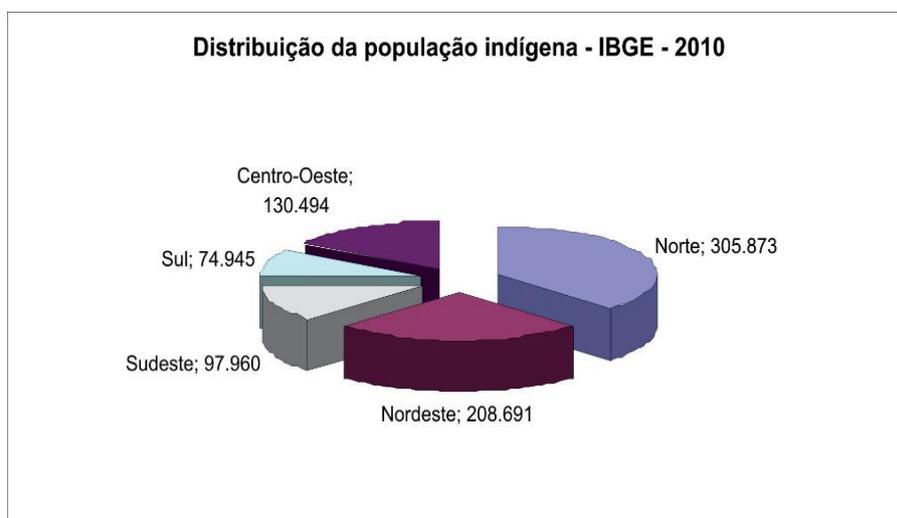
¹⁹ Convém ressaltar que os dados referentes aos quesitos cor ou raça dos indígenas nos Censos Demográficos de 1991 e 2000 utilizaram como metodologia dados amostrais. Assim, nos municípios com população abaixo de 15 mil habitantes, pesquisaram-se 20% dos domicílios e, naqueles com 15 mil habitantes ou mais, pesquisaram-se 10%.

²⁰ Dados retirados do relatório divulgado pelo IBGE em 2012 denominado *Os indígenas no Censo Demográfico 2010*: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.

analisadas, quando a média total de crescimento foi de 1,6%. Um dado importante e também constatado foi o crescimento de indígenas urbanizados.

Segundo dados do IBGE de 2010, a população atual de indígenas é de 817.963 indivíduos, de 305 etnias e 274 línguas. Desse total, 17,5% falam língua portuguesa. O número de indígenas que falam português tem aumentado em razão das complexas transformações sociais e da necessidade de buscar novas respostas para a sua sobrevivência física e cultural, como forma de garantir às próximas gerações melhor qualidade de vida.

GRÁFICO 1.1 – População indígena atual



Fonte: FUNAI. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-são>>. Acesso em: 30 jun. de 2017.

Os dados da FUNAI apontam que os povos indígenas estão presentes em todas as regiões do Brasil e a região Norte é aquela que concentra a maior quantidade: 305.873 indivíduos, aproximadamente 37,4% do total.

Contudo, apesar do crescimento demográfico apresentado nos últimos censos, entre o período de 2000 e 2010, as Regiões Sul e Sudeste apresentaram perdas populacionais de 11,6% e 39,2%, respectivamente. Essa perda se deu principalmente nas áreas urbanas. Segundo o Relatório do IBGE (2012), essa diminuição pode estar relacionada a fluxos migratórios de retorno às terras, embora não existam dados suficientes para comprovar essa

informação. Já o relatório de violência do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), realizado desde 2003, apontou uma série de fatores de vulnerabilidade que contribuiu para o decréscimo das populações indígenas, dentre os quais o genocídio e o suicídio aparecem de imediato em razão do alto índice de conflitos territoriais e da falta de acesso à saúde pública.

Como forma de resistência, os povos indígenas têm se organizado, e a educação escolar indígena se tornou um forte instrumento de defesa em que a língua possui papel relevante – destaque-se a produção de materiais didáticos, fontes dessa forma de escolarização dos saberes indígenas. Ressalta-se a importância das diversas produções didáticas em que historiadores indígenas contam a história de seus povos, as produções relativas às questões ambientais e de saúde, e a continuidade da luta pelos territórios e migração de indígenas nas cidades.

Apesar dos avanços, a história contemporânea dos indígenas continua, no entanto, desconhecida para a população, com destaque para as mídias, que continuam reproduzindo o exotismo – ou mostrando a violência dos indígenas –, e os livros didáticos que ainda apresentam poucas informações sobre a história recente dessa população.

2 Currículo de História em revisão: desafios para estudos de história e cultura indígena

Embora os estudos sobre currículo estejam sendo realizados de acordo com certos modelos acerca do que significa fazer ciência, há importantes diferenças nas formas como se constroem os saberes escolares e o impacto desses conhecimentos sobre as sociedades nas quais se implantam.

Conteúdos e métodos propostos pelas diferentes disciplinas são inseridos nos currículos de acordo com projetos políticos complexos no jogo da democratização da educação. Neste sentido, as renovações curriculares podem avançar ou retroceder e, sob tais condições, se estabelecem e são evidenciados avanços da mesma forma que também surgem empecilhos e críticas para o ensino de história indígena por meio da própria produção historiográfica – e suas implicações – para os cursos universitários e pesquisas afins.

2.1 Trajetórias de uma história social nas propostas curriculares de História

Os estudos sobre currículo costumam ser separados em tradicionais, críticos e pós-críticos. As teorias tradicionais, fundamentalmente, preocupavam-se com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas e desinteressadas. A representação escolar era comparada à fábrica, com processos de racionalização e resultados cuidadosamente medidos.

A obra *The Curriculum* (1918), de Franklin Bobbitt, pode ser considerada a maior expressão dessa teoria. Nesse modelo de currículo, os estudantes deveriam ser processados como um produto fabril, com especificações, objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que podiam ser mensurados.

As teorizações críticas iniciadas a partir das décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos e no Reino Unido, tinham a perspectiva de reconceituar o campo; representavam uma

reação às teorias tradicionais ao darem ênfase à compreensão da cultura como mediatizadora das relações sociais e permeadas de relações de poder.

Nesse sentido, a teoria curricular crítica começava a evidenciar que o conhecimento corporificado como currículo educacional não poderia mais ser analisado fora da sua constituição social e histórica, mas, sim, deveria ser visto como uma área de contestação, uma arena política:

A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existe, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. (BARBOSA e TADEU, 2011, p. 28)

No Brasil, o debate sobre currículo e disciplinas escolares se adensou a partir da década de 1980, por intermédio da introdução das reflexões de sociólogos e historiadores da educação, especialmente ingleses e norte-americanos. As análises de Michael Apple (1989, 1995), David Hamilton (1992), dentre outros, superavam as teorias reprodutivistas e permitiam situar as formas de resistências e as contradições das imposições oficiais dos currículos no interior das instituições escolares. As leituras de André Chervel (1988) contribuíram para aprofundar os conceitos sobre disciplinas escolares e currículos, situando-os nas problemáticas relativas ao conhecimento escolar em perspectiva histórica. As abordagens sobre o saber histórico escolar tornaram-se mais complexas nos anos iniciais da década de 1990 ao se estabelecerem as relações entre saber histórico acadêmico e saberes pedagógicos. (BITTENCOURT, 2011)

Michael Apple em seu livro *Ideologia e Currículo*, publicado no Brasil em 1982, demonstrou que o currículo não trata apenas de uma questão educacional, mas é também um documento sobre questões ideológicas e políticas. A preocupação desse autor foi evidenciar como as questões de poder e classe social penetram na escola, controlando professores e alunos, e interferem na organização do currículo. Essa obra representou uma das primeiras grandes sínteses sobre as questões políticas relacionadas à escola.

Para Michael Apple, a problemática do conhecimento veiculado pelas escolas é a pedra angular para o estudo da escolarização como veículo de seletividade. A manutenção [errônea e perigosa] da ideia de conhecimento como um artefato relativamente neutro tornando-o apenas num objeto

psicológico ou num processo psicológico tem permitido uma falaciosa e letal despolitização [quase integral] da cultura que as escolas distribuem. Para Michael Apple era fundamental o questionamento das formas de conhecimento difundido – de quem é esta cultura? A que grupo social pertence este conhecimento? E de acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento (factos, destrezas, propensões e disposições) em instituições culturais como as escolas? (PARASKEVA, 2002, p. 113)

Para Apple, mais importante do que analisar *qual é o conhecimento socialmente mais valioso* é problematizar *de quem é o conhecimento mais valioso* selecionado.

O crescimento dessa nova historiografia educacional proporcionou novos caminhos para o ensino, ampliando os paradigmas que deveriam fundamentar as novas propostas curriculares, inserindo nas discussões a possibilidade de inclusão das experiências das práticas profissionais nas escolas como forma de subsídio para as reformulações das disciplinas escolares.

No cenário nacional, a democratização do ensino se constituiu como pauta fundamental, especialmente a partir da década de 1970, quando um novo público, composto por alunos provenientes de classes trabalhadoras, começou a acessar a escola de 1º grau (Ensino Fundamental I). Os critérios para a seleção de conteúdos e de métodos tornaram-se fundamentais para a elaboração de currículos condizentes às transformações que estavam acontecendo.

O fracasso escolar era um tema que colocava em cheque os discursos sobre a escola *para todos*, e os debates travados por educadores, dentre eles Paulo Freire e Darcy Ribeiro, situavam a necessidade de mudanças mais radicais quanto ao que se deveria ensinar e de como ensinar, dentre outros aspectos relativos à gestão escolar. Para a História escolar os aspectos prioritários eram redefinir os objetivos da disciplina e os critérios para a seleção de conteúdos históricos, visando atender a um público escolar diversificado. (NADAI, 1988, p. 80)

Até aquele momento, os educadores quase sempre confundiam memória oficial com memória política. Foi apenas com a chegada das reflexões baseadas em estudos da teoria curricular crítica que se deram conta de que para garantir a incorporação de amplos segmentos sociais na escola era necessário revisitar as abordagens metodológicas e incorporar novas linguagens para o estudo mais dinâmico dos problemas sociais. (NADAI, 1988; BITTENCOURT, 2011)

Dentre os estudos sobre currículos, a partir dos anos de 1980, a História escolar tornou-se uma das disciplinas de maior relevância e tornou-se alvo de polêmicas sobre seu retorno ao ensino da escola básica em substituição aos Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Os conteúdos da disciplina de História passaram a ser objeto de estudo de pesquisadores que questionavam o sentido dogmático da *História Tradicional*, que até aquele momento estava permeada de estereótipos e mitos sobre a nação, com o objetivo de fornecer uma determinada identidade nacional para alunos provenientes de segmentos privilegiados da sociedade.

Assim como no Brasil, em outros países como Estados Unidos, França e Inglaterra ocorriam disputas em torno da História escolar e, além dos conteúdos, ficavam evidentes as disciplinas *exatas* como as mais importantes e significativas para a constituição de um currículo científico voltado para o desenvolvimento tecnológico, em detrimento das disciplinas de humanas. Além dessas questões e

[...] dentro das problemáticas sobre a permanência das disciplinas das ciências humanas ou sociais nos currículos, indagava-se sobre o significado da história como ampliação do conhecimento humanístico ou como instrumento ideológico de formação política, conforme determinações do poder instituído. (BITTENCOURT, 2011, p. 89)

No Brasil, como afirma Bittencourt (2011), os historiadores ingleses, como Eric Hobsbawn e Ranger Terence, assim como o francês Marc Ferro, despontaram como referências nos estudos sobre a disciplina de História ao evidenciá-la como importante instrumento na constituição de uma memória sobre a nação, assim como na construção (ou invenção) das tradições.

Como resultado dessa nova abordagem da pesquisa sobre ensino de História, a proposta de prática da disciplina ganhou novos contornos e, com base nesses novos referenciais, procurou apresentar os sujeitos históricos em seus conflitos e em suas contradições ao estabelecer e legitimar determinados saberes.

Nessa dimensão, era necessário delimitar os períodos cruciais em que se criou e se disseminou a denominada história tradicional. Na busca de respostas sobre a natureza do poder político na história de ensino e das diferentes disciplinas, pesquisadores optaram por recortes determinados pelas reformas educacionais consideradas significativas pela história da educação. (BITTENCOURT, 2011, p. 90)

Nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, houve a expansão da produção historiográfica sociocultural com a reconfiguração dos cursos de pós-graduação, ampliando a produção da história do Brasil. Foi também um período de redefinições das políticas públicas educacionais, que culminou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Essa Lei, diferente de outras legislações, apresentava uma estrutura legislativa com base na *pluralidade cultural* da sociedade brasileira, proporcionando, assim, uma reconfiguração do conhecimento curricular. No caso da disciplina de História, começou-se a questionar as ausências de determinados grupos sociais e da discussão de gênero nos conteúdos históricos curriculares.

A LDBN, promulgada em 1996, estava alinhada às novas tendências dos estudos curriculares. Michael Apple em seu texto *Repensando Ideologia e Currículo*, de 1995, propôs uma revisão de *Ideologia e Currículo*, no qual demonstrou sua preocupação recente em evidenciar como as relações de gênero e raça estavam intimamente relacionadas às de classe, e como estas operavam de maneira complexa nas instituições escolares.

A dinâmica das classes é de enorme importância e não pode ser ignorada, entretanto, fui convencendo-me de que as relações de gênero – e as que envolvem raça, que são de fundamental importância nos Estados Unidos e em muitos outros países – são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados. (APPLE, 2011, p. 59)

As análises sobre currículo e a disciplina de História no Brasil, juntamente com as preocupações dos pesquisadores de outros países, apontaram para a necessidade e a importância da memória social, tornando urgente a ampliação de estudos sobre os novos sujeitos relegados e omitidos pela história acadêmica e escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, reafirmaram o respeito à pluralidade cultural brasileira e apresentaram um volume dedicado a este tema, denominado *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Nele, a formação do aluno pauta-se na preocupação com a alteridade e o respeito à diversidade.

O aluno deve ser capaz de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 3)

A emergência dessas demandas favoreceu as análises sobre a produção histórica escolar no que se refere à história das populações indígenas e afrodescendentes nos diferentes momentos da história brasileira.

Como destaca Bittencourt (2011), a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino de História e Cultura a Afro-brasileira e Africana (2004) foram colocados no centro do debate conceitos de raça, etnia, identidade racial, racismo e pluralidade cultural. Tais conceitos possibilitaram novas investigações da memória dos diferentes grupos sociais, dentre eles as populações indígenas e afrodescendentes, construída com base no ensino de História pautado na *cultura histórica* e *cultura política*. Isso desafiou pensar historicamente o significado de identidade indígena e negra ao longo do tempo, desvelando o problema em torno da construção das identidades mestiça, indígena, regional, racial ou étnica, bem como a latino-americana.

A inserção de fato do *Ensino de História e Cultura Indígena* no currículo nacional se deu, como anteriormente analisado, com a promulgação de Lei nº 11.645, em 2008, e trouxe novos desafios para historiadores e professores de História.

Essa lei teve importante repercussão no cenário nacional, pois, pela primeira vez na história da elaboração de currículos no Brasil, os Movimentos Indígenas e Negros foram ouvidos e respeitados em suas demandas.

Esta proposta relaciona-se ao esforço de determinados setores da sociedade para a superação de “uma imaginário étnico-racial que privilegia a branca e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”. (BITTENCOURT, 2013, p. 102)

Seu grande objetivo foi, sobretudo, o de propor a releitura das propostas curriculares e de repensar métodos e práticas pedagógicas propostos nas escolas, trazendo para o centro dos debates a história indígena. Por parte dos educadores, começaram as iniciativas para introduzir a história indígena (assim como a da África e dos afrodescendentes) nos livros didáticos de História para todos os níveis de escolarização. Muitas análises, anteriormente citadas, revelaram a precariedade dos estudos sobre a história indígena no Brasil e mesmo nos estudos de História da América. a ampliação de usos de materiais didáticos, especialmente

filmes, e o emprego de uma literatura sobre mitos e lendas indígenas para os alunos das séries iniciais. O problema recaiu também nas reformulações dos cursos de formação de professores e nos cursos de formação continuada a serem proporcionados pelas Secretarias de Educação.

Dessa forma, foi essencial analisar como os indígenas eram apresentados pelos diferentes estudos acadêmicos e escolares.

2.2 A construção dos indígenas ao longo da história: da edenização à degeneração

A literatura de viagem tornou-se um grande instrumento de divulgação de notícias das terras encontradas, entre os séculos XVI e XVII. Viajantes leigos e religiosos escreveram sobre paisagens e gentes até então desconhecidas. Esses textos apresentavam a problemática da alteridade no encontro com o “outro”. A América e os seus habitantes tornaram-se objeto de grande debate no Velho Mundo,

A descoberta da alteridade foi, particularmente, significativa no continente americano. [...] O “outro” americano era visto no imaginário coletivo como um primitivo que vive no seio de uma natureza exuberante e idílica, aproximando-se mais de um animal selvagem do que de um ser humano, porque incapaz de empregar uma língua de comunicação, pelo menos perceptível pelos Europeus, e por apresentarem hábitos de vida em comunidade semelhantes aos de certas espécies animais. (VIEIRA, 2004, p. 35)

A dúvida sobre a humanidade dos povos indígenas permeou a disputa dos interesses da colonização e da igreja católica por alguns anos, tornando-se tese da bula papal *Sublimes Deus*, de 1537. Nela, o Papa Paulo III confirmou a humanidade dos índios, outorgando-lhes a possibilidade de receber a fé cristã. A partir desse momento, a dúvida deixou de se centrar sobre a humanidade dos nativos e passou a concernir a que tipo de humanos se tratava.

A historiografia nos apresenta uma série de documentos a respeito do processo de representações dos povos indígenas, desde as fábulas dos missionários, vinculando-os à visão cristã de bom e mau selvagem, até as teses de inferioridades das Américas, inaugurada por Buffon.

Esses documentos fornecem pistas das concepções da sociedade não-indígena a respeito dos povos indígenas e da construção do discurso sobre esses povos nos currículos

escolares na atualidade. Historicamente, a escola sempre representou um espaço importante de consolidação de diversos saberes e ainda é o lugar onde os alunos recebem uma série de informações acerca dos povos originários, mas que muitas vezes não são problematizadas adequadamente, embora, como aponta Grupioni (2004), os materiais didáticos tenham acompanhado as discussões teóricas sobre os povos indígenas ao longo da história. Contudo, muitas vezes, é possível encontrar a história desses povos contada somente a partir do momento do contato, em 1500, relegando ao esquecimento suas histórias e seus conhecimentos milenares. Assim como, muitas vezes, essa questão é apresentada de forma lacunar, genérica e estereotipada.

Essas questões ou lacunas, no entanto, estão articuladas às concepções sobre os povos indígenas ao longo da história, como indica a bibliografia de cronistas e viajantes, no momento da chegada dos europeus à América.

As primeiras narrativas sobre o Novo Mundo, no século XVI, iniciam um momento específico da história do ocidente. A *invasão*²¹ foi de grande impacto econômico e social, aprofundando a discussão a respeito da percepção da diferença entre os homens.

O Novo Mundo tornou-se constante tema de debate sobre observações, conceitos e preconceitos sobre os novos homens que, frequentemente, eram descritos por seus estranhos costumes e diversos em sua natureza. (GERBI, 1996; SCHWARCZ, 1993)

A historiadora Laura de Mello e Souza (1996) observou que a incorporação da América ao Velho Continente desencadeou uma polêmica acerca das transformações culturais no mundo. Essas influências foram tão profundas que demandaram ajustamentos mentais para incorporar a América ao campo de visão europeu, instituindo a necessidade de se analisar conjuntamente a história da Europa e da América. Segundo a autora, as narrativas de viagens do século XVI ainda sofriam grande influência do gênero maravilhoso e caracterizam a visão europeia de mundo.

Essa influência remetia ao período carolíngio, no século XII, em que a lenda de Alexandre popularizou as maravilhas indianas, as mulheres flores e outros seres monstruosos.

²¹ Antes da chegada dos europeus já havia diferentes povos habitando o continente que convencionou-se chamar de América. Por isso, nesta tese, será utilizado o termo *invasão*.

Os geógrafos da Antiguidade clássica tinham localizado todas as maravilhas do mundo no ponto mais extremo do Oriente, que uns colocavam na Índia e outros na Etiópia. Essas terras perdidas eram habitadas por grifos e por seres monstruosos, com um pé só e uma cabeça de cachorro, por homens com um rabo ou então com lábios inferiores tão proeminentes que lhes serviam de proteção contra o sol. Graças a Alexandre, o Grande, e suas conquistas, esses monstros canibais tinham sido empurrados para regiões distantes, para grande alívio dos povos do Ocidente. Acreditava-se também que as temíveis amazonas reinavam sobre uma ilha imensa a caminho de Catai. Era também naquele Oriente misterioso que os homens de fins do século XV localizavam *Ofir*, a ilha fabulosa das minas do rei Salomão, confundida com a Taprobana de Plínio, o Velho, e de Ptolomeu, atravessada pela linha do equinócio e indicada no *Atlas Catalan* de 1375. Esses mitos que hoje nos fazem sorrir, constituíam a bagagem intelectual de um homem como Colombo no mesmo plano dos conhecimentos científicos. (BERNAND e GRUZINKI, 2001 p.118)

A visão de Cristóvão Colombo a respeito do Novo Mundo estava sob grande influência de obras como o *Livro das Maravilhas do Mundo*, de Jean de Mandeville, a *Imago Mundi*, do Cardeal d'Ailly, e *As viagens de Marco Polo*, que eram literaturas que circulavam nesse período. Nessas obras, o homem medieval criou narrativas de viagens que aliavam fantasia e realidade, tornando delicadas as fronteiras entre o real e o imaginário.

Cristóvão Colombo sonhara toda a vida com a descoberta de um novo mundo em nosso mundo. Desenhou mapa para viver nos seus tempos em Portugal; leu narrativas de viagens. Nas bibliotecas dos conventos; ouvia nas tavernas os marujos falando dos mais remotos pontos do mundo – e chegara a ver o mar dos gelos; e um dia lhe caiu nos olhos, em uma leitura do Livro Sagrado, uma palavra que mais ouvia do que lia – e era como se o profeta Isaías com ele estivesse falando: “Eu fundarei um novo céu e uma nova terra e não mais se pensará no que era antes”. (FAERMAN, 1991, p.8)

Portugal e Espanha, assim como toda a Europa, passaram por grandes mudanças entre os séculos XV e XVI: a expulsão dos mouros e dos judeus, as grandes navegações, os empreendimentos coloniais em África e América, além de diversos conflitos religiosos. Esses acontecimentos também demonstraram a grande diversidade de ideias que circulavam naquele momento. Nesse cenário, os conhecimentos científicos se misturavam aos conhecimentos religiosos e à metafísica.

O comprimento da circunferência da Terra, segundo Bernand e Gruzinki (2001), foi objeto de debates e cálculos minuciosos. Aristóteles já havia chegado a uma medida muito aproximada da realidade, 40 mil quilômetros, semelhante ao modelo de hoje. Outras estimativas sobre o comprimento da esfericidade da Terra já haviam sido feitas desde a Idade Média. Contudo, a Igreja Católica ainda relutava em aceitar esses conhecimentos.

A primeira indicação de uma medida da circunferência da Terra chegou ao Ocidente em 1126. Outras estimativas foram feitas durante a Alta Idade Média, notadamente a do sábio hispano-mulçumano Al-Farghâni que, em seu *Livro das Estrelas e dos Movimentos Celestes*, dava a cada grau uma medida de 56 milhas e dois terços, equivalentes a 122,6 km (contra 111,12 km do valor real). (BERNAND e GRUZINKI, 2001 p. 118)

Cristóvão Colombo se apoiou na estimativa de Al-Farghâni para tentar convencer o rei de Portugal da pequena distância que separava Portugal da Ásia pelo ocidente; mas errou na conversão da milha. Os conselheiros do rei logo contestaram o resultado apresentado por Colombo, após terem consultado os matemáticos. Por essa razão, Colombo procurou o soberano da Espanha e a história já é sabida²².

No século XVI, após as viagens de Colombo, ainda sob grande influência da literatura do *gênero maravilhoso*, mas com uma nova perspectiva, os viajantes-cronistas Hans Staden, Anthony Knivet, André Thevet e Jeahn de Léry escreveram seus relatos de viagens. Esses autores descreveram o Novo Mundo captando e ampliando outros sentidos: aprisionando o raro, o estranho, o singular, a beleza da terra, o clima, a variedade da flora e da fauna. A proximidade com a descrição do *paraíso terrestre*, da realidade física *do Éden*, sob influência do *Gênesis*, era muito apreciada por esses viajantes ao relatarem as novas realidades.

Nos primeiros testemunhos sobre os indígenas brasileiros nota-se a valorização da bestialidade e da irracionalidade em que a descrição dos traços animais ou selváticos predominava. Geralmente, as fontes escritas apresentavam um forte cunho impressionista e, muitas vezes, preconceituoso. As informações dessas narrativas compreendiam o olhar estrangeiro e pouco compreensivo do homem europeu.

Muitos daqueles que escreveram sobre o nativo brasileiro dificilmente resistiram à tentação de se debruçarem mais sobre o excepcional do que sobre o cotidiano. [...]. Se os contatos iniciais com os índios foram marcados pela troca de objetos realizadas de forma cordial, amistosa até, em que ambas as partes procuram travar um reconhecimento recíproco, a partir da década de 1530, os colonos portugueses começaram a dar evidências dos seus propósitos de colonização do território, apropriando-se das suas terras e escravizando a mão de obra indígena. (VIEIRA, 2004, p. 43)

²² Cf. BERNAND, Carmen; GRUZINSKI, Serge. *História do novo mundo: da descoberta à conquista, uma experiência europeia, 1492-1550*. Trad. Cristina Muracheo. 2. ed. São Paulo: Edusp. Disponível em: <https://www.academia.edu/12353874/Historia_do_Novo_Mundo_Da_Descoberta_a_Conquista_uma_Experien_cia_Europeia_Carmen_Bernand_e_Sergie_Gruzinsk>. Acesso em: 2 maio 2016.

Hans Staden, um mercenário alemão que esteve duas vezes²³ em terras brasileiras, escreveu, em 1557, os títulos *Duas viagens ao Brasil* e *Hans Staden: Suas viagens e cativo entre os selvagens do Brasil*, cujo tema principal é a descrição do seu período em cativo junto aos *Tupinn Imbá* (Tupinambás) quando foi capturado após o naufrágio da embarcação em que viajava, quando vislumbrava chegar ao Rio da Prata. Esse livro teve grande circulação na Europa e foi traduzido em diversas línguas ainda no primeiro ano de publicação. O autor descreve o Novo Mundo como terra de selvagens nus, cruéis e antropofágicos.

Assim, agradeço ao Todo Poderoso, Criador do céu, da terra e do mar, ao seu filho Jhesum Christum e ao Espírito Santo pela grande graça e clemencia que me foram concedidas durante a minha estada entres os selvagens da terra do Prasile (Brazil), chamados Tuppin Imba e que comem carne de gente, onde estive prisioneiro nove mezes e corri muito perigos, dos quaes a Santa Trindade inesperadamente e milagrosamente me salvou, para que eu, depois de longa, triste e perigosa vida, tornasse a ver minha muito querida pátria, no principado de Vossa Graciosa Alteza, após muitos anos. (STADEN, 1900 (1557), p. 2)

Em meados do século XVI, a colonização portuguesa ainda era tímida e estava localizada em pequenas cidades do litoral do Brasil. O livro representa um registro das impressões do autor a respeito dos primeiros anos dessa colonização, descrevendo os costumes e as relações entre os povos, especialmente, Tupinambás e Tupiniquins e as alianças e os conflitos desses povos com os europeus. No entanto, é importante considerar que o texto está carregado de grande moral cristã e da visão etnocêntrica do autor.

Em 1556, o franciscano e explorador, André Thevet, acompanhou a expedição do calvinista Nicolas Durand de Villegaignon. Essa expedição tinha a missão de fundar, nas terras de Vera Cruz, a *França Antártida*. Com base nessa experiência, escreveu o texto *Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América*, em 1557. Nele o autor relatou a sua viagem às *Índias Ocidentais* com uma descrição detalhada de localizações e disposições geográficas, clima, costumes dos habitantes, feições e características dos animais terrestres e aquáticos, descrição da diversidade da flora e minerais.

²³ Staden esteve em duas viagens no Novo Mundo: a primeira em 1547, a serviço da coroa de Portugal, e a segunda em 1550, a serviço da coroa espanhola.

Na seção denominada *Aviso ao Leitor*, o autor fez a seguinte ponderação:

A presente história, leitor, não duvido vos deixe um pouco admirado, tendo em vista a variedade das coisas apresentadas aos vossos olhos, muitas das quais parecerão, à primeira vista, mais monstruosa do que naturais. Mas, considerando, maduramente, quanto são grandes os poderes da natureza-mãe, estou seguro que modificarei esta ideia. (THEVET, 1954 [1557], p. 45)

Em outro trecho, o autor descreveu a classificação do sistema familiar dos habitantes dessas terras, iniciando-o com o subtítulo *Como os selvagens são extraordinariamente vingativos*.

Não é de admirar que essa gente, vivendo por desconhecer a verdade nas trevas, não só apeteça a vingança como, também, empregue os maiores esforços em executá-la; [...] não se deve esperar que os selvagens sejam mais avisados nos seus casamentos do que nas demais coisas. Assim se unem uns com os outros, sem quaisquer cerimônias. O primo com a prima; o tio com a sobrinha, indistintamente e sem reprovação, mas não o irmão com a irmã. (THEVET, 1954 [1557], p. 248-252)

Nesse excerto, o autor afirma a ausência de cerimônias ou ritos matrimoniais entre os Tupinambás, assim como descreve a maneira rudimentar da organização dos sistemas familiares desse povo. Fica evidente a permanência de um discurso de estranhamento e de inferioridade dos habitantes dessas terras, especialmente, na proposição: “[...] essa gente vivendo por desconhecer a verdade nas trevas.” (Ibid.)

Ainda no século XVI, outro importante cronista foi Pêro Magalhães Gandavo. Em o *Tratado de terra do Brasil*, publicado em 1576, o autor descreveu:

A língua deste gentio pela conta é uma: carece de três letras, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente. [...]

Estes índios andam nus, sem cobertura alguma, assim machos e fêmeas; não cobrem parte nenhuma de seu corpo e trazem descoberto quanto a natureza lhes deu.

Finalmente estes índios são desumanos e cruéis, não se movem a nenhuma piedade: vivem como brutos animais sem ordem nem concerto de homens, são muito desonestos e dados à sensualidade e entregam-se aos vícios como se neles não houvera razão de humanos [...] Todos comem carne humana e têm-na pela melhor iguaria de quantas pode haver [...]

Estes índios vivem muito descansados, não têm cuidado de coisa alguma senão de comer e beber e matar gente; e por isso são muito gordos em extremos; e assim também com qualquer desgosto emagrecem muito; e

como se agastam de qualquer coisa, comem terra e desta maneira morrem muito deles bestialmente. [...]

Desta maneira vivem todos esses índios sem mais terem outras fazendas entre si, nem granjearias em que se desvelem, nem tampouco estados nem opiniões de honra, nem pompas para que as hajam mister; porque todos (como digo) são iguais em tudo tão conformes nas condições que ainda nesta arte vivem justamente e conforme a lei da natureza. (GANDAVO, 1576, s.p.)

No século XVIII, a origem dos indígenas ainda era motivo de discussão. O livro *Origen de los Indios e as Indias Occidentales* foi reeditado a pedido do rei da Espanha, com a segunda impressão publicada em 1729. Na obra, escrita pelo padre dominicano Francisco Gregório Garcia, em 1605, foi feita uma revisão das diversas teorias que haviam sido escritas até aquele momento sobre a origem dos indígenas. Autores como Alexo Venegas, Benedito Arias Montano, Juan de Pineda, Tomás de Maluenda, dentre outros, foram revisados por Garcia. A grande questão do livro, assim como de seus contemporâneos, foi saber se o Novo Mundo e seus habitantes tinham origem igual ao Velho Mundo. No livro, composto por cinco seções, o autor apresentou as dez hipóteses de origem dos povos indígenas com base nas semelhanças culturais, religiosas e linguísticas entre os indígenas e os povos do Velho Mundo. Foram feitas diversas associações entre os indígenas com povos descritos na Bíblia ou em clássicos greco-romanos.

En el tercer libro se ocupa de la teoría que atribuye a los indios una procedencia hebrea. Sus disquisiciones eruditas dan paso a comentarios poco favorables a los indios. Sostiene que indios y judíos son «medrosos y tímidos». Prueba de ello es su comportamiento durante la conquista. Entonces, se espantaban los indios tan solo al escuchar el disparo de un arcabuz o de un mosquete. No obstante el tiempo transcurrido, sostiene que dicha manera de comportarse subsiste. Cuenta que siendo doctrinero en el Perú, muchas veces le había tocado ir de noche y con su báculo a reprimir una borrachera de indios, y que estos con solo sentir que acudía, huían. (PÉREZ, 2007, p. 448)

Mesmo buscando a semelhança cristã-europeia na origem dos indígenas, o autor se propôs a demonstrar a inferioridade desses povos e a importância da colonização como missão “salvadora” para a evolução e salvação daquelas almas.

Observa-se que nesse período a produção das literaturas de viajantes, cuja preocupação era a de veicular o edênico e o maravilhoso dos povos americanos, foi gradativamente substituída pela detração e pelas dúvidas a respeito da origem dos indígenas. Posteriormente, houve um aumento progressivo das representações que enfatizavam as

grandes diferenças identificadas entre os diversos grupos que habitavam as terras americanas e que seriam fruto de origens específicas e hierarquizadas, mas inferiores à europeia.

Na obra de Antonello Gerbi, *O Novo Mundo: história de uma polêmica 1790-1900*, considerada uma das principais referências a respeito do relato de cronistas sobre o Novo Mundo, o autor traçou um panorama dessa polêmica iniciada no século XVIII.

Gerbi fez um grande levantamento de obras de viajantes e pensadores que ajudaram a descrever e a construir a visão de América na Europa. Autores como Conde de Buffon (George-Loius Leclerc), de Pauw, Abade Raynal e Hegel representam um grupo que defendeu a debilidade da natureza americana, evidenciada por meio de seus pequenos animais, de sua umidade, da existência de uma grande quantidade de répteis, anfíbios e insetos (seres tidos como pestilentos e danosos), entre outros aspectos. As críticas, entretanto, não se restringiram à natureza; definiram os habitantes dessas terras como débeis, impúberes, preguiçosos e degenerados.

Em outro contexto, Gerbi apresentou outros autores como Clavijero, Padre Molina, Humboldt e Benjamin Franklin, descrevendo-os como um grupo que apontou a benignidade do clima americano, a exuberância de sua natureza, a fartura, a grandeza e a ferocidade de seus animais. Tais autores recusavam também classificações como a covardia, preguiça, impubescência, fraqueza e inferioridade dos indígenas americanos. (GODOY, 2011)

Segundo Gerbi, no entanto, a partir do século XVIII, apesar da existência de movimentos antagônicos, houve também um grande movimento de intensificação da detração da América por cronistas e pensadores.

2.3 A racialização como projeto nacional da identidade brasileira

No século XIX, notadamente, para outros estudiosos do tema (Quijano; Schwarcz), teve início a *racialização como projeto de colonização*.

A constituição de lugar de poder e de superioridade da Europa sobre o continente americano, segundo Aníbal Quijano (2005), ocorreu com a classificação social da população

mundial por meio da constituição de categorias de hierarquização racial. Para esse autor, a experiência básica de dominação colonial foi, sobretudo, uma construção mental que expressou e justificou uma racionalidade específica de construção do eurocentrismo.

O termo *raça* foi introduzido na literatura especializada por Georges Cuvier no início do século XIX, inaugurando, assim, a ideia de existência de heranças físicas diferentes entre os vários grupos humanos. Nesse momento, também se instaurou a categorização social que marcou a diferença de atitude entre os cronistas do século XVI e os naturalistas do século XIX²⁴. Para esses últimos, não cabia mais apenas narrar, mas, sim, classificar, ordenar e organizar todo o mundo conhecido.

O discurso racial surgia, dessa maneira, como variante do debate sobre cidadania, já que no interior desses novos modelos discorria-se mais sobre as determinações do grupo biológico do que o arbítrio do indivíduo entendido como um resultado, ou seja, uma retificação dos atributos específicos da sua raça. (SCHWARCZ, 1993, p. 63)

A antropóloga Lilia M. Schwarcz (1993) acredita que esse pensamento racializado teve origem em duas vertentes de autores do século XIX que enfrentaram o desafio de pensar a origem do homem. De um lado havia os *monogenistas*, que acreditavam que a humanidade teria se originado de uma fonte comum, seguindo os escritos bíblicos, sendo os diferentes tipos humanos apenas um produto da degeneração ou imperfeição do Éden. Essa corrente aglutinou a maior parte dos pensadores e foi dominante até meados do século XIX.

Pensava-se na humanidade como um gradiente – que iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante a degeneração) – sem pressupor, num primeiro momento, uma noção única de evolução. (SCHWARCZ, 1993, p. 64)

Em contrapartida, em meados do século XIX, surgiu a hipótese *poligenista* como uma contestação dos dogmas *monogenistas* e como uma alternativa possível de ser justificada tendo em vista a crescente sofisticação das ciências biológicas da época. Essa linha de pensamento acreditava que o homem descendia de diferentes linhagens raciais, explicando assim as diferenças observadas entre os seres humanos.

Esse tipo de viés foi encorajado, sobretudo, pelo nascimento simultâneo de ciências como a *frenologia* e a *antropometria*, teorias que interpretavam a capacidade humana levando

²⁴ Cf. SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

em conta o tamanho e a proporção do cérebro dos diferentes povos. Concomitantemente, o antropólogo André Ratiuz desenvolveu uma nova *craniologia* técnica, que incluía a medição do índice cefálico para determinar a natureza biológica do comportamento humano, ganhando força, assim, o argumento de que a criminalidade era um fenômeno físico e hereditário, portanto, objetivamente detectável nas diversas sociedades.

Para estes cientistas, o principal elemento de análise era o crânio, a partir do qual se poderia comprovar a inter-relação entre inferioridade física e mental. O objetivo era, dessa maneira, chegar à reconstrução de “tipos”, “raças puras”, já que se condenavam a hibridização humana, em função de uma suposta esterilidade das “espécies miscigenadas”. (SCHWARCZ, 1993, p. 67)

Em 1859, com a publicação de *A origem das espécies*, Charles Darwin surgiu como um novo paradigma para se pensar a humanidade. O modelo evolucionista por ele desenvolvido conseguiu congrega tanto os adeptos do *monogenismo* quanto os do *poligenismo*, tornando-se uma reorientação teórica para o campo da antropologia.

Os conceitos darwinistas, como competição, seleção do mais forte, evolução e hereditariedade, começaram a extrapolar o campo da antropologia e compor o vocabulário de outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a linguística, a sociologia e a política.

No que se refere à esfera política, o darwinismo significou uma base de sustentação teórica para práticas de cunho bastante conservador. São conhecidos os vínculos que unem esse tipo de modelo ao imperialismo europeu, que tomou a noção de “seleção natural” como justificativa para a explicação do domínio ocidental, “mais forte e adaptado”. (SCHWARCZ, 1993, p. 74)

A teoria evolucionista de Charles Darwin, absorvida por outros campos do conhecimento, levava a crer que o progresso e a civilização eram inevitáveis. Dessa forma, para o modelo de miscigenação ocorrido na América havia duas interpretações diversas, o que, segundo os *poligenistas*, era um erro e gerava a degeneração do indivíduo e de toda a coletividade. Já para os *monogenistas*, a teoria darwinista representou a evolução da sociedade uma vez que as trocas culturais possibilitaram a superação das diversidades entre os homens.

Nesse sentido, a miscigenação transformou-se em um grande assunto de debate entre os cientistas da época. Essas teorias se difundiram pelo mundo e chegaram ao Brasil a partir

da construção de instituições de formação de museus etnológicos, institutos históricos, escolas de Direito e de Medicina.

Apesar de diversas em suas características internas e em suas atuações, essas instituições ajudaram a consagrar, disseminar e recriar os modelos raciais discutidos no final do século XIX, bem como auxiliaram na propagação da lógica da elite intelectual da época.

A divulgação dessas relações sociais fundadas nas ideias raciais, segundo Quijano (2005), produziu na América identidades sociais historicamente novas, como índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português e, mais tarde europeu, que até então indicavam apenas a procedência geográfica ou o país de origem, adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E, na medida em que as relações sociais, que estavam se configurando, eram relações de dominação, tais identidades foram associadas a hierarquias – lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas dessa hierarquização –, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Para os estudos históricos da época foram criados e disseminados os Institutos Históricos e Geográficos Brasileiros que se especializaram, desde sua origem, na formação da identidade brasileira.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado por D. Pedro II, em 1838, foi uma das instituições criadas aos moldes das europeias para ser o lugar de produção do conhecimento. Ele agrupou uma série de intelectuais e figuras importantes da elite econômica do Rio de Janeiro. Alguns deles também eram professores do Colégio Pedro II, cujos ensaios resultaram em manuais escolares.

Os debates historiográficos travados nos institutos, associações históricas e nas universidades marcaram profundamente a História ensinada na escola.

O IHGB tinha como principal função construir uma história da nação e recriar um passado para solidificar o conceito de unidade nacional. Isso foi feito por meio de reordenação dos eventos e dos mitos de fundação, buscando a homogeneidade por meio da valorização de alguns personagens e a detração de outros que até então estavam dispersos na história nacional.

De acordo com Guimarães (1988), no recém fundado estabelecimento, a escolha de seus associados se pautava mais por determinantes sociais do que pela produção intelectual. Esse critério se manteve durante muitos anos como uma das fortes características do instituto.

Podia-se notar uma relação próxima entres os 27 sócios fundadores e sua vinculação ao círculo ilustrado imperial.

[...] dos 27 membros iniciais, 12 eram conselheiros de Estado. Deste grupo, 7 eram também senadores, 1 era exclusivamente senador, 3 eram professores (2 do recém fundado Colégio Pedro II e 1 da Academia Militar); havia ainda outros membros ligados à burocracia estatal: desembargadores, funcionários públicos, militares, um pregador imperial (caso de Januário da Cunha Barbosa). Aparecem apenas 2 advogados (sem qualquer outro indicador de cargo público), 1 comerciante e 1 engenheiro. (CALLARI, 2001, p. 2)

Pensado como um centro ilustrado, que serviria de modelo para a difusão de conhecimento para todo o país, a escolha de seus associados não era feita de forma aleatória. Atendia claramente ao projeto que legitimasse o poder do Império e do Imperador sobre o modelo de nação.

O concurso promovido em 1840 pelo IHGB, cuja proposta consistia em oferecer um prêmio a quem apresentasse o melhor plano para escrever a história antiga e moderna do Brasil, demonstra a preocupação com a história a ser divulgada.

O vencedor desse concurso foi o botânico Karl Friedrich Phillip von Martius, com a obra intitulada *Como se deve escrever a história do Brasil*, publicada pelo IHGB em 1845. Nela, o autor declarava que a chave para se compreender a história brasileira residia no estudo do cruzamento das três raças formadoras da nossa nacionalidade – “a cor de cobre ou americana, a branca ou caucasiana e a preta ou etiópica”. Para tanto, discorreu a respeito das contribuições de cada uma delas na formação da nação.

[...] Cada uma das particularidades físicas e morais, que distinguem as diversas raças, oferece a este respeito um motor especial; e tanto maior será a sua influência para o desenvolvimento comum, quanto maior for a energia, número e dignidade da sociedade de cada uma dessas raças. Disso necessariamente se segue o português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influi naquele desenvolvimento; o português que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente, que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. Mas também certo seria um grande erro para todos os princípios da historiografia pragmática se se desprezassem as forças dos indígenas e dos negros importados; forças estas que igualmente concorrem para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população. (MARTIUS, 1845, p. 30-31)

O autor fundamentou, no Brasil, o mito da hierarquia racial ao propor que da mistura dessas três raças surgiu um povo novo e muito particular. Em todo o texto, no entanto, assim como no trecho destacado acima, o português é a raça que possui a maior virtuosidade e é superior às outras raças, tornando-se assim responsável pelo desenvolvimento do povo brasileiro. “O sangue português em um poderoso rio, deverá absorver os pequenos confluente das raças indígenas e etiópicas.” (Martius, 1845, p.30)

O autor denominou o negro e o indígena como inferiores, cabendo a eles apenas a virtude de alguns elementos que poderiam contribuir para o fortalecimento da classe superior, caucasiana/portuguesa, na formação do povo brasileiro.

No decorrer do livro, o autor destinou um capítulo a cada uma das três raças. Aos indígenas, fez uma crítica implícita à teoria do “bom selvagem” de Rousseau ao afirmar que cabia estudá-los como povos do passado, pois os do presente tendiam a desaparecer uma vez que eram apenas fragmentos de sociedades atrasadas.

Consideravam-se os aborígenes do Brasil como uma amostra do desenvolvimento possível do homem privado de qualquer revelação divina, e dirigido na vereda das suas necessidades e inclinações físicas unicamente por sua razão instintiva. Enfeitado com as cores de uma filantropia e filosofia enganadora, consideravam este estado como primitivo do homem; procuravam explicá-lo, e dele derivavam os mais singulares princípios para o direito público, a religião e a história. Investigações mais aprofundadas, porém, provaram ao homem desprevenido que aqui não se trata do estado primitivo do homem, e que pelo contrário o triste e penível quadro que nos oferece o atual indígena brasileiro, não é senão o *residuum* de uma muito antiga, posto que perdida na história. (MARTIUS, 1845, p. 35)

Martius entendia que a única contribuição possível dos povos indígenas para a história brasileira consistia no estudo das línguas indígenas, principalmente do Tupi, para comprovar assim a existência de uma sociedade evoluída que viveu um estágio florescente de civilização no passado, uma vez que foi uma língua muito complexa e difundida em território nacional, mas que posteriormente decaiu para um estado de “degradação” e “dissolução”.

Apesar de Martius ter sido premiado com sua dissertação, foi Francisco Adolfo Varnhagen, entre os anos de 1854 e 1857, que teve maior destaque com o livro *História Geral do Brasil*. Como homem de seu tempo, o pensamento do autor correspondia ao pensamento brasileiro do século XIX. Segundo Silva (2000), notava-se no texto desse autor um certo distanciamento dos pressupostos históricos de inspiração divina e um viés favorável daqueles da historiografia positivista e suas concepções de civilização ligada ao progresso.

Diante de um olhar de um português sobre o Brasil, os indígenas foram apenas coadjuvantes da História, visto como seres exóticos, violentos, bárbaros, com frouxos laços de família, infiéis e inconstantes, ferozes, sem religião, brutos, imorais. Embora tenha tratado de algumas virtuosidades desses povos relacionadas, sobretudo, à alimentação e ao conhecimento da natureza, o autor classificou-os como povos no estágio da infância, cuja história deveria ser esquecida. Em contrapartida, devia ser exaltada a chegada dos portugueses à colônia.²⁵

Insistimos porém, mais do que nenhum dos que nos precederam em trabalhos idênticos, na verdadeira apreciação comparativa do grau de civilização dos colonizadores, do de barbárie dos colonos escravos trazidos impiamente d'África e do de selvajaria dos povos, últimos invasores nômades, que ocupavam em geral o território que hoje chamamos Brasil. No tratar dos colonizadores Portugueses, dos bárbaros Africanos, e dos selvagens Índios procuramos ser tão justos como nos ditaram a razão, o coração, e a consciência. (VANHARGEN, 1877, XXIV)

No trato com os indígenas, Vanhargen (1877) defendeu que a colonização portuguesa não havia sido violenta e, se houvera excesso por parte dos portugueses, a culpa fora dos indígenas.

Quanto a nós, tem-se clamado demasiado injustamente contra as tendências dos primeiros colonos de levarem a ferro e fogo os Bárbaros da terra, agrilhoando-os, matando-os ou escravizando-os. Não sejamos tão injustos com os nossos antepassados, nem tão pouco generosos com os que a mudez dos sepuleros não se podem defender. (VANHARGEN, 1877, p. 210)

O autor esteve fortemente ligado ao IHGB, sendo um dos maiores colaboradores do periódico editado pelo órgão, da mesma forma que esteve fortemente vinculado aos ideais do Império em sua facção mais conservadora ligada à tradição portuguesa.

A produção historiográfica do IHGB serviu como matriz para os estudos escolares do período. Alguns filiados do IHGB eram também professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, cujo currículo serviu de modelo para outros colégios e liceus do país.

A disciplina de História, a partir da fundação do Colégio Pedro II, em 1837, foi incluída no plano de estudos, sendo a História do Brasil constituída a partir dos anos de 1850. A disciplina compunha o currículo chamado *Humanístico e Clássico*, do qual faziam parte o ensino de línguas, como Latim, Francês e Inglês, bem como Retórica, Geografia e Filosofia,

²⁵ Cf. BICALHO, P. S. dos S. (2010). *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970- 2009)*. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília.

cabendo à História encarregar-se de criar a identidade nacional. Pela História Sagrada criava-se a identidade católica, pela História Universal, a identidade da civilização branca europeia, e, pela História do Brasil, constituía-se a identidade branca de origem europeia e católica em terras americanas.

O currículo humanístico, como afirma Bittencourt (2011), não tinha como pressuposto uma formação de utilidade imediata, tal como se vê nos currículos atuais que trazem como objetivo a formação do indivíduo para atuar no mercado de trabalho, mas, sim, formar um cidadão ilustrado com marcas de pertença a uma elite, que o incluía em um grupo social diferenciado do povo iletrado.

Debaixo de grande influência francesa e alemã, os compêndios de História Universal, que eram utilizados em ginásios oficiais e Escolas Normais até meados do século XIX, não contavam a história americana. Para Bittencourt (1996), as traduções de *História Universal*, de Webber, *História Universal*, de Parley, *Compêndio da História Universal*, de Duruy, os dois volumes de *Histoire de la Civilisation*, de Seignobos, e o *Cours d'Histoire*, de Malet, representavam a grande disputa que estava em voga naquele momento entre a História Sagrada e História profana. As traduções eram adaptadas aos programas curriculares brasileiros de acordo com as necessidades das políticas internas e os interesses e as ideologias dos tradutores.

Um exemplo disso foi a tradução feita pelo padre Francisco Bernardino de Souza, em 1895, para o *Nouveau Manuel du Boccalauréat ès lettres*, de Victor Duruy.

No texto original de Duruy é possível perceber certa preocupação em conciliar a história política e a tradição católica francesa, mas a História Sagrada estava separada da História civil. Já na edição brasileira, há uma mixagem entre essas duas tendências historiográficas: nela a origem das raças humana é explicada segundo as versões bíblicas, associando-as à Cam, Jafet e Sem os três filhos de Noé. Essa conciliação da História Profana com a Igreja também está presente na História Geal do português Raposo Botelho. (SILVA, 2000, p. 25)

A partir do final do século XIX, os livros de História Geral no Brasil passaram a ser escritos por professores do Colégio Pedro II, com certa tendência à historiografia positivista, distanciada, assim, dos pressupostos históricos de inspiração divina.

Segunda Silva (2000), autores como Oliveira Lima e João Ribeiro se aproximavam do programa pedagógico de Charles Seignobos, para o qual as mudanças históricas seguiam o

compasso do tempo evolutivo, marcado pelas realizações dos povos europeus e pela racionalidade humana. Esses ideais foram incorporados pelos autores brasileiros juntamente com os de civilização e progresso.

O compêndio *História da Civilização*, de Oliveira Lima, está organizado com base na colonização do Novo Mundo, na descolonização do continente e na evolução da política econômica norte-americana. Posteriormente, na segunda parte, aborda a Idade Moderna, na qual a América ibérica entra em cena. É possível notar em Oliveira Lima uma postura um pouco diferente da de Vanhargem em relação aos indígenas e africanos.

A espoliação levada a cabo pela avidez dessas personagens (Pizarro e Cortez) não assumiu apenas a forma indicada da pilhagem: estendeu-se à liberdade dos índios, a princípio capturados isoladamente e depois sistematicamente forçados em massa aos mais duros trabalhos nas minas de prata do México e do Peru e nas plantações de cana de açúcar. Há quem pense que metade da população do Peru ali encontrou a morte. [...] No Brasil, os jesuítas interessados em protegê-los, conseguiram da corte portuguesa providências em seu favor que foram, apesar da oposição dos colonos, até o reconhecimento da liberdade da raça oprimida, exceção feita de tribos eventualmente condenadas à escravidão pelas suas desumanidades ou dos prisioneiros feitos pelas tribos em guerra entre si. (LIMA, s/d, p. IV)

Na quarta parte do compêndio, o autor passa a narrar as condições da evolução do Novo Mundo. Em dois capítulos são abordadas as conquistas das terras, a montagem e o funcionamento do sistema colonial, o processo de emancipação política das colônias e a formação dos Estados Nacionais. Por fim, finaliza com as experiências latino-americanas de adoção de regimes políticos monárquico e republicano. Contudo, o autor reafirma o modelo de desenvolvimento baseado nos povos europeus, e a salvação do Brasil para alcançar este modelo é a educação.

Sá e Benevides em *Lições de História da Civilização*, publicado em 1912, afirmou que o lugar ocupado pelas nações americanas no contexto geopolítico se configurou pelo desenvolvimento do progresso, a exemplo das nações cristãs da Europa, que povoam, atualmente, toda a América e a Oceania. Ao analisar a diversidade de raças, observou que o modelo universal de civilização se baseou na supremacia da civilização ocidental: industrializada e com ideias científicas, na qual o Brasil estava inserido: “Somos levados a considerar única e verdadeira a civilização europeia, que é a nossa e a esperar que ela absorva ou rechace as suas rivais.” (apud SILVA, 2000, p. 29)

No início dos novecentos, Manuel Bonfim, com *O Brasil na América*, publicado em 1929, Rocha Pombo, com o *Compêndio de História da América*, publicado em 1900, e *Através do Brasil*, de Manuel Bonfim e Olavo Bilac, apresentaram uma visão diversa sobre a América e seus habitantes. Analisaram o processo de civilização da América sob um ponto de vista incômodo para a ideologia dominante.

Criticando as explicações sobre as diferenças e os graus de progresso entre os povos baseadas nas teorias raciais. Rebateu as visões mais pessimistas sobre a formação do brasileiro, afirmando que a mestiçagem não correspondia a um fator de inferioridade, na medida em que atribuía o atraso das nações latino americanas não a causas biológicas, mas a ordem social. (SILVA, 2000, p. 30)

Segundo a autora, no entanto, é importante notar que tanto Oliveira Lima como autores de livros de história universal e nacional dos oitocentos e das décadas iniciais seguintes apresentam uma noção de tempo eurocêntrica, com base na articulação de duas instituições: o Estado e a Igreja.

As teorias raciais sustentavam o debate que se estendia entre os monogenistas e poligenistas, que, em meados do século XIX, agregavam a teoria evolucionista de Charles Darwin.

Na linha monogenista, João Ribeiro acreditava que havia um foco étnico do qual teria se irradiado todas as raças de índios.

Desse foco étnico, se lá existiu, poderiam radiar-se todas as raças que compõem as nações tropicais, porque é natural que elas seguissem o curso dos rios, como talvez os tupis, ao mesmo tempo pela bacia do Amazonas e pela bacia do Paraguai, como os *nu-aruaqs* pelo Amazonas superior e os *caribas* que sem dúvida vieram posteriormente. A causa do impulso dessa emigração remotíssima podia talvez achar-se ou na presença de uma civilização superior como a que ocupou o Peru e expeliu os bárbaros, ou em algum formidável cataclismo não muito inverossímil na região vulcânica boliviana. (RIBEIRO, 1920, p. 55-57)

Seguindo as tendências poligenistas, a publicação de Basílio de Magalhães, *História do Brasil*, dividiu as raças brasileiras em dois grupos etnográficos.

1ª raça primitiva; 2ª cruzamento desta, dando em resultado *tapuyas* e os *tupys*. Dizem pertencer à raça pura o *Guaycurú* (Mato Grosso), o *Chavante* (Goiás) e o *Mundurucú* (Pará). Quanto à procedência da raça invasora há também muitíssimas suposições conjecturando algumas ter ela vindo do Chile, do Peru ou da América Setentrional e chegando outros ao ponto de

opinar ter ela partido da Patagônia. Até agora, porém, como já se disse, nada há de positivo e determinado. (MAGALHÃES, 1895, p. 25-28)

Os manuais escolares, nesse sentido, ganharam grande relevância na constituição do currículo escolar, tornando-se importantes veiculadores de uma proposta didática.

As interpretações biológicas da diferença (monogenistas e poligenistas) se misturavam com a teoria evolucionista, tomada como um paradigma para as diversas interpretações sobre a humanidade. Dessa forma, o darwinismo social, quando aplicado às sociedades humanas, justificava a dominação imposta pelas nações europeias, os mais fortes e adaptados, ao resto do planeta.

As ideias de civilização e progresso tornaram-se o padrão social adequado, ao qual todas as outras sociedades deveriam se curvar. As diferenças culturais passaram a ser hierarquizadas com base em estágios sucessivos de desenvolvimento das organizações sociais e econômicas

A partir das primeiras publicações de manuais didáticos no Brasil, como afirma Silva (2000), convencionou-se a representação das populações indígenas com base na negação de determinados traços culturais e ocidentais: falta de organização social e política, falta de religião, falta de governo e leis, falta de costumes “civilizados”.

É possível perceber na produção dos textos escolares brasileiros do século XIX e XX a representação de classificações indígenas presentes nos relatos coloniais, assim como é possível verificar também uma atualização dos conhecimentos etnológicos realizados durante esse período.

A produção de manuais didáticos, de maneira geral, estava de acordo com a produção historiográfica de sua época, e as escolas foram o lugar ideal para a reprodução dos mitos criados pelos poderes institucionalizados que se encarregavam de construir a memória nacional. A miscigenação, ao tornar-se o centro do debate na década de 1930, acabou por se transformar no mito da democracia racial e este estava expresso nos materiais escolares. Assim,

[...] a produção didática não estava defasada em relação à produção historiográfica hegemônica do período. Da mesma forma que grande parte dos trabalhos dos intelectuais procurava sustentar o mito da “democracia racial”, o mesmo ocorria com os compêndios escolares. (BITTENCOURT, 1990, p. 216-216)

No livro *Lições de História do Brasil para a escola primária*, de Joaquim Manuel de Macedo, em que o autor comenta que entre os indígenas do litoral faltavam as letras F, L e R forte, constata-se que

Não havia verdadeira sociedade, nem leis, nem governo nas cabildas e apenas um maioral, o *morubixaba*, que era escolhido por todos os guerreiros e preferido pela sua força e intrepidez para comandá-las na guerra, e que naturalmente influía sobre eles a paz, sem, contudo, exercer domínio absoluto, pois quanto se tratava de assuntos graves [...] reunia-se a cabilda na ocara, e aí discutia e decidia as questões pelos votos de todos. (MACEDO, 1884, p. 39-40)

Essa afirmação pode ser encontrada em diversos manuais didáticos do período e demonstra a repetição de argumentos de cronistas coloniais, como Threvet, Gandavo e Vasconcelos, justificando, assim, o atraso das populações ameríndias em relação aos povos ocidentais.

O critério de civilidade versus barbárie também pode ser verificado em diversos livros didáticos para classificar os povos indígenas, que neles são considerados atrasados, semi-humanos, ferozes, selvagens, de civilização rudimentar.

E deviam estar assim atrasados em civilização, pois que estavam sempre ocupados em guerrear. Em regra geral, faziam a guerra sem prévia declaração, e atacavam a taba inimiga inesperadamente, arrojando setas que, para incendiá-las levavam porções de algodão inflamado. O ataque era dado ao som do maracá, das inúbias e de horríveis gritos.

Nas peijas aqueles que não podiam mais lutar e vencidos se reconheciam, largavam as armas e punham as mãos sobre as cabeças, entregando-se prisioneiros, e eram levados para a aldeia dos vencedores e por estes com o maior desvelo tratados até que chegava o dia aprazado para o mais terrível sacrifício.

A hora fatal, o prisioneiro rodeado de toda a cabilda era, ao som de uapy, conduzido amarrado com a muçurana para a acara, dançando as mulheres em torno dele; aparecia em breve o executor com todos os ornatos de festa, e trazendo a ivarapema, tacape enfeitada e destinada a estes sacrifícios. (MACEDO, 1884, p. 50-51)

Olavo Bilac e Coelho Netto também trataram do canibalismo em seu manual didático. Para os autores, o canibalismo resultava do

Espírito exaltado de vingança [que] constituía a verdadeira crença do selvagem: eram antropófagos, não por qual, mas porque sentiam um bárbaro prazer em trincar a carne do que, em vida, contra eles pelejara. Levavam longe a vingança, tanto que se compraziam em exumar o esqueleto dum inimigo para quebrando-lhe os ossos, desforçarem-se ainda do mal que ele lhes havia feito em vida. (BILAC e NETTO, 1910, p. 38)

Para Silva (2000), a representação desses autores sobre o canibalismo e as guerras intertribais era descrita de forma descontextualizada, reforçando a desumanidade dos índios. Pode-se deduzir, pelos textos didáticos, que pretendiam demonstrar que tais ações não possuíam outro significado senão o passatempo de gente irracional.

Ainda sob o ponto de vista da classificação da civilização, Basílio de Magalhães apresentou sua teoria sobre o atraso dos indígenas.

A história industrial dá as idades do homem – caçador, pastor e agricultor. A pré-história, mais limitada ainda que as demais, dá duas idades: 1ª a da pedra, dividida em paleolítica (ou pedra lascada) e neolítica (ou pedra polida); 2ª a dos metais, dividida em idade do bronze e idade do ferro. Segundo os melhores autores, os índios ocupam o primeiro lugar de todas estas classificações. (MAGALHÃES, 1895, p. 33)

Pode-se notar na produção desses autores que, se por um lado havia a necessidade da afirmação de um atraso desses povos, por outro, havia também a preocupação de justificar os avanços dos estudos etnográficos, cuja historiografia estava inserida.

Com as tendências marxistas da década de 1980, os indígenas passaram a ser apresentados como vítimas do capitalismo e dos europeus que os escravizaram ou que os aniquilaram – dentro de uma história dos vencidos. As tendências atuais destacam as formas de resistência dos povos indígenas frente aos colonos e mesmo em relação aos jesuítas e a outros missionários. É importante destacar que, dentro de todas essas visões, os indígenas só aparecem a partir da chegada dos europeus. Antes, faziam parte da pré-história.

Nos materiais didáticos mais recentes, apesar de já existirem adequações mais atualizadas, é possível ainda se deparar com um índio sem etnia – ignorando, assim, a diversidade étnica –, preso ao passado e restrito ao período colonial, o que permite deduzir que esses povos teriam sido eliminados pela colonização.

Para Testa (2010) pensar em povos indígenas na atualidade remete, automaticamente, a um deslocamento de espaço e de tempo: um povo que faz parte do passado ou que está restrito à Floresta Amazônica. Para essa autora, não é por acaso que existe tanto desconhecimento sobre os povos indígenas.

Os meios de comunicação costumam virar suas lentes para os povos mais distantes geograficamente, onde eles acreditam encontrar um exotismo que resulte em maiores índices de audiência. (TESTA, 2010, p. 03)

Nessa conjuntura, dois movimentos emergiram e passaram a ser redimensionados a partir das indagações de historiadores, em suas pesquisas, e de professores, em suas práticas escolares. Desse modo, passou-se a repensar a produção historiográfica sobre os indígenas, notadamente pelo referencial da obra *História dos Índios no Brasil*, organizada por Manuela Carneiro da Cunha, publicada em 1992, e da qual participaram majoritariamente antropólogos e sociólogos, assim como a produção de John Monteiro, historiador que renovou os estudos acerca da história dos indígenas em São Paulo a partir da colonização portuguesa. Ao lado de John Monteiro, pode-se verificar um esforço de construção de uma nova historiografia sobre os povos indígenas, como o filósofo e historiador Fernando Torres Londoño, que apresenta uma nova perspectiva para a relação entre espanhóis, portugueses e indígenas durante o período das missões, demonstrando os momentos de negociações, lutas e resistências de diferentes povos nesse contato. A historiadora Maria Regina Celestino de Almeida, em suas produções, vem salientando o protagonismo indígena na história do Brasil, contribuindo para a desconstrução das visões estereotipadas dos indígenas na historiografia. Por fim, o antropólogo João Pacheco de Oliveira, que tem demonstrado um grande esforço na construção de uma historiografia dos povos indígenas do Nordeste, bem como o resgate dessa identidade indígena/nordestina. Além desses autores, vê-se ainda um esforço historiográfico para a inserção dos povos indígenas na História do Brasil e para a construção de novas perspectivas históricas.

Com base nos debates apresentados até aqui, a segunda parte desta pesquisa é dedicada ao estudo das políticas de implementação das propostas curriculares e ao exame dos caminhos tomados pelos professores nessa construção curricular. Fundamentada na pesquisa de campo, o objetivo é identificar as principais ideias constantes nos documentos oficiais relacionadas à implementação da Lei nº 11.645/08 na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, bem como apresentar como os professores de História vêm construindo a Lei nº 11.645/08 em seu cotidiano profissional, no tocante ao ensino de História e Cultura Indígena.

PARTE 2

3 História indígena na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: percursos de implementação

A formulação da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645, em 2008, como apresentado nos capítulos anteriores, corresponde a uma inovação histórica nos currículos brasileiros e, efetivamente, não se configura simplesmente como uma proposta de inclusão de determinados conteúdos, mas como projeto para uma transformação curricular capaz de contribuir para a superação das desigualdades enfrentadas pelas populações negra e indígena. Por ser uma proposta curricular que se pauta na redefinição de uma dada cultura, cuja tradição tem sido mantida para sedimentar conteúdos desejados e necessários por determinados setores sociais dominantes da vida econômica e política da nossa sociedade, sua implementação corresponde a um enfrentamento complexo que evidencia ser

[...] um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados [...], e não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz a cultura. (CANDAUI e MOREIRA, 2008, p. 28)

No entendimento de que essa proposta curricular articula-se com uma exigência de mudanças complexas no que diz respeito às relações étnico-raciais vivenciadas pela sociedade ao longo da história brasileira, como constata Mathias (2011), o modelo educacional, teórico e metodológico sempre excluiu as culturas não-europeias das salas de aula e das pesquisas acadêmicas. Assim, a proposta, ao exigir o reconhecimento e a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e indígenas, inova para além do domínio de novos conteúdos e exige o conhecimento sobre o alcance do objetivo educacional explícito no enfrentamento da discriminação e do racismo nos espaços escolares:

O objetivo maior concentra-se na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. O propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário “invenções/construções” históricas de homens e mulheres, sendo, portanto passíveis de seres desestabilizadas e mesmo transformadas. (CANDAUI e MOREIRA, 2008, p. 30)

E, ainda, torna necessário apresentar estudos que questionem o preconceito e a discriminação como algo natural e inerente à condição humana:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. (GOMES, 2010, p. 17)

Deve-se considerar que a formação da identidade do indivíduo não está alheia às influências históricas e culturais, do contexto no qual ele encontra-se inserido. Portanto, a memória coletiva e individual é parte fundamental desse processo. A identidade de um indivíduo está diretamente ligada ao sentimento de pertencimento e só há pertencimento quando há identificação e, dificilmente, alguém, sobretudo a criança e o adolescente, desejará se identificar com o que é considerado inferior ou ruim. É preciso que a sociedade reaja contra o racismo que alimenta a desigualdade racial entre todos os setores da sociedade. Como proposta pedagógica, a Lei 11.645/08 vai ao encontro da escola e de uma gestão democrática e participativa que propicia a docentes e alunos revisitar e questionar a própria História, com os seus silêncios, os seus esquecimentos e as suas distorções. É preciso incentivar a discussão desse tema na escola, propiciando à comunidade escolar, efetivamente, um espaço democrático onde se exerça o direito à diferença.

Para atender, portanto, ao estabelecido por uma legislação curricular inovadora, é fundamental o envolvimento do conjunto de educadores e constituir os procedimentos de implementação que são, evidentemente, mais complexos, e devem incluir todos os agentes da rede de ensino – de secretários da educação aos funcionários das diferentes escolas das redes de ensino municipal e estadual. Envolve igualmente a produção de materiais didáticos (revistas, livros e vídeos), assim como torna a formação de educadores e demais profissionais uma necessidade e não um simples tópico burocrático por parte de uma obrigação funcional dos governos locais de toda a rede do sistema de ensino nacional. Coube aos estados e aos municípios, conforme a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, estipularem como criar formas e estratégias para a implementação do referido currículo, uma situação complexa e que efetivamente envolve compromissos políticos também complexos, considerando o tratamento do tema educacional brasileiro que não se pauta por políticas de Estado, mas por *políticas de governo* que sofrem alterações a cada mudança eleitoral.

Neste capítulo, busca-se acompanhar a implementação da Lei nº 11.645/08 na rede municipal de ensino do município de São Paulo, desde sua publicação até 2016. Trata-se de

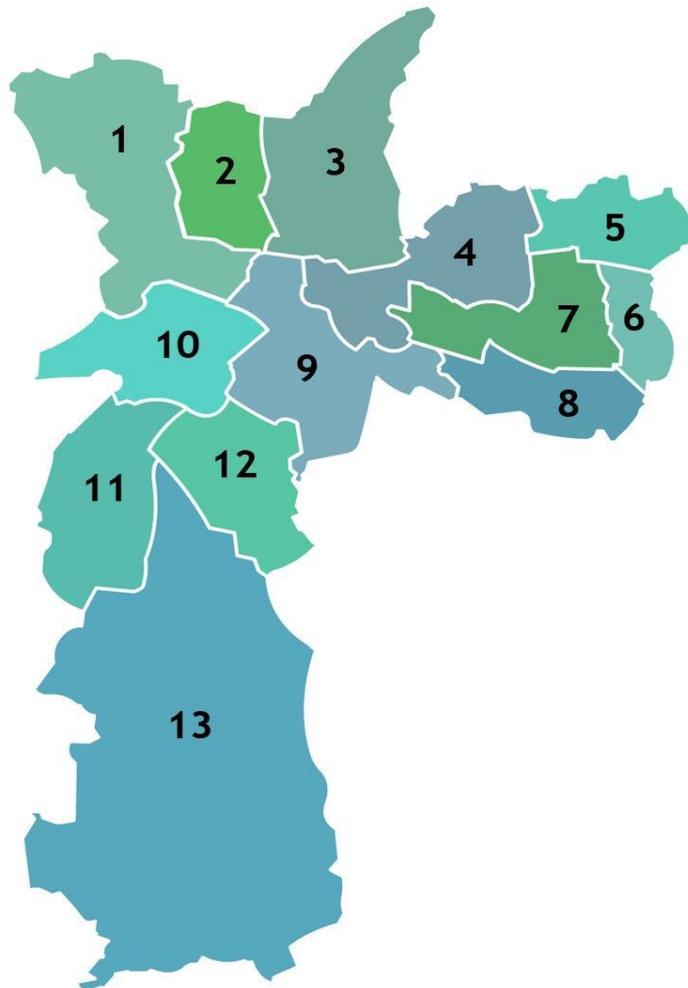
uma importante rede de ensino do país, considerando a dimensão populacional do município, que atende 982.190 alunos e que, historicamente, tem se tornado referencial importante por ter tido, ao longo do processo de redemocratização do país, experiências educacionais inovadoras, como no período de 1988 a 1992, que, sob a gestão da prefeitura Luiza Erundina, teve no cargo da secretaria da educação municipal o reconhecido educador Paulo Freire, seguido pelo educador Mario Sérgio Cortella. Houve mudanças significativas na rede de ensino municipal a partir dessa fase, com revezamento de líderes de diferentes tendências políticas, mas com um permanente crescimento das escolas para as séries iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Nesta parte da pesquisa procura-se apresentar os projetos políticos pedagógicos da rede municipal de educação de São Paulo e os currículos que antecederam à Lei nº 11.645/08, com o objetivo de situar a constituição e as práticas de uma cultura escolar sobre o ensino de História em relação às sociedades indígenas.

3.1 A Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma caracterização

O município de São Paulo é uma das cidades mais populosas do mundo, possui cerca de 11,3 milhões de habitantes e sua rede de ensino atende 8,25% dessa população em idade escolar. A Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi oficializada por Henrique Richetti, em 1956, por meio do Decreto Municipal nº 3.185, de 02/08/1956, que estabeleceu o Sistema Escolar Municipal, e o Decreto nº 3.186, de mesma data, que instituiu a Série Funcional de Professor Primário do Município. Atualmente, a RME tem 1.473 unidades educacionais diretas, divididas em 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), separadas nas seguintes modalidades: 358 Centros de Educação Infantil (CEI), 524 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 546 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), 6 Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) e 14 Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). O conjunto dessas escolas atende a 982.190 educandos, em que um terço das matrículas é de ensino fundamental, somando, aproximadamente, 456.595 alunos.

FIGURA 3.1 – Mapa das Diretorias Regionais de Educação da RME- SP



Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Acesso em: 25 mar. 2016.

1. Diretoria Regional de Educação de **Pirituba**
2. Diretoria Regional de Educação **Freguesia/ Brasilândia**
3. Diretoria Regional de Educação **Jaçanã/Tremembé**
4. Diretoria Regional de Educação **Penha**
5. Diretoria Regional de Educação **São Miguel**
6. Diretoria Regional de Educação **Guaianases**
7. Diretoria Regional de Educação **Itaquera**

8. Diretoria Regional de Educação **São Mateus**
9. Diretoria Regional de Educação **Ipiranga**
10. Diretoria Regional de Educação **Butantã**
11. Diretoria Regional de Educação **Campo Limpo**
12. Diretoria Regional de Educação **Santo Amaro**
13. Diretoria Regional de Educação **Capela do Socorro**

Trata-se de uma rede de ensino criada em 1956 para atender, prioritariamente, alunos das séries iniciais do antigo curso primário e crianças dos jardins de infância. Seu crescimento ocorreu com a reforma educacional que estendeu o ensino fundamental para oito anos (1º grau de oito anos), mas sempre limitou os cursos para o ensino médio (antigo 2º grau). Também tem se caracterizado por atender a alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 40.200 alunos, em que 10.366 desse total são atendidos em 16 Centros Integrados de Jovens e Adultos (CIEJA), espaços especializados para o atendimento de jovens e adultos que não puderam cursar, por algum motivo, o sistema educacional regular. Esses espaços são baseados na educação popular, especialmente do Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA), criado por Paulo Freire, buscando a emancipação dos alunos por meio da alfabetização e da integração curricular.

A rede foi ampliada a partir do surgimento de projetos inovadores, como o caso do Centro Educacional Unificado (CEU) para as áreas de periferia. Os CEUs foram idealizados na gestão de Marta Suplicy (2001-2004) com o intuito de agregar educação, cultura, tecnologias, práticas esportivas e de lazer em um só lugar. Todos os CEUs são equipados com espaços escolares, quadras poliesportivas, teatros, parques infantis, piscinas, bibliotecas, telecentros, espaços para oficinas e ateliês para aulas de Arte. Eles funcionam todos os dias e, aos finais de semana, se configuram como um espaço de cultura e lazer para a comunidade das regiões onde estão localizados. Entre os anos de 2001 e 2004, foram inaugurados 21 CEUs e, atualmente, já são 46, onde estudam mais de 120 mil alunos e transitam milhares de pessoas. Todos contam com um equipamento educacional que atendem as modalidades de Educação Infantil (CEI e EMEI), Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e

alguns também contam com polos da UNICEU, cujo objetivo é oferecer cursos de ensino superior, extensão ou profissionalizante na modalidade à distância.

Também fazem parte dessa rede os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI). Em 2004 foram inaugurados três equipamentos em três aldeias Guarani Mbyá da cidade de São Paulo: Jaraguá, Tenondé Porã e Krukutu. Eles foram idealizados pelos próprios indígenas que procuraram a SME com a demanda de construir um centro de educação e cultura diferenciado, essencialmente indígena, com o objetivo de reafirmar e fortalecer os princípios e os valores do povo Guarani Mbyá. Os CECIs atendem crianças de zero a seis anos, bem como acolhem os pais e os familiares que os acompanham. Além disso, possuem um currículo diferenciado, interdisciplinar e essencialmente pautado nos valores e nos preceitos Guarani.

3.2 História indígena no ensino municipal paulista: percurso de propostas curriculares

A disciplina de História esteve presente no currículo da RME desde sua criação, em 1956. No entanto, é a partir de 1982 que se pode encontrar documentos mais sistematizados em relação aos currículos das escolas do ensino fundamental. Dentre eles, é possível identificar algumas características de confrontos a respeito dos currículos por parte de educadores.

A década de 1980 foi marcada por forte resistência dos educadores ao regime militar e, nesse contexto, surgiram discussões relacionadas ao conteúdo social das disciplinas escolares e ao papel dos professores nas formulações de propostas curriculares que atendessem aos setores mais populares. Essa tensão pode ser identificada pelo “Programa de 1º Grau”, proposto pela reforma curricular, formulada na gestão da Guiomar Namó de Melo, à frente da Secretaria Municipal de Ensino. Seu principal enfoque era pensar o papel da escola no processo de transmissão e apropriação dos saberes considerados socialmente relevantes pelos alunos das classes populares.

Nessa época, a discussão sobre a escola pública pautava-se no acesso e na manutenção de alunos provenientes das classes populares. Reconhecia-se que, apesar da escola estar se abrindo para todos os setores da sociedade, os conteúdos e os mecanismos relacionados à aprendizagem eram apresentados de modo a atender apenas alguns destes setores, ou seja, os

alunos provenientes da classe média e alta, evidenciando a exclusão de crianças e jovens das classes populares logo no início do seu percurso de escolarização. Pelo documento de organização curricular da SME (1985), as propostas eram a de buscar romper com o caráter seletivo da escola pública por meio da superação das desvantagens sociais e culturais dos educandos. Para isso, era imprescindível estabelecer “estratégias de planejamento de currículo diferenciadas em relação aos procedimentos usuais”. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/DEPLAN1985, p. 5). A diversidade era a marca desse currículo que precisava ser flexível para contemplar a realidade das diversas classes sociais.

O currículo cuidaria que a educação transcendesse os limites vividos e propiciasse o domínio de uma cultura capaz de ultrapassar os interesses regionais ou de grupos e classes, possuindo características universais. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/DEPLAN, 1985, p. 10)

Vale destacar, entretanto, que a diversidade nesse sentido se referia à diferença de classe social, não contemplava a questão étnico-racial.

A organização das disciplinas permaneceu a mesma da gestão anterior e a preocupação do Programa se relacionava com a seleção e a ênfase de determinados conteúdos, como destaca Filho (2015):

Na perspectiva dos formuladores, os processos de seleção, organização e ênfase em determinados conteúdos, correspondem àquilo que consideram como bens culturais socialmente válidos, disponíveis e possíveis de serem ensinados em condições determinadas – na sociedade capitalista e num lugar específico – a escola. Neste contexto, a escola, fundada no modo de produção capitalista sofre a determinação do conflito de interesses de classes, de modo a reproduzir a estrutura de dominação de classes na sociedade capitalista. (FILHO, 2015, p. 51)

No documento, a decisão de manter a configuração formal do currículo correspondia à posição teórica que norteava a concepção de educação dos formuladores da proposta curricular. Segundo Filho (2015), correspondia ao processo de seleção, organização e ênfase de determinados conteúdos, mediante um processo reflexivo de construção e reconstrução capaz de romper com a dominação “dos conteúdos considerados bens culturais validados” de classes dominantes na sociedade capitalista. Ou seja, os conteúdos significativos deveriam levar em consideração os sujeitos localizados em tempos e espaços, possibilitando-lhes se perceberem como sujeitos históricos, numa dimensão coletiva.

O professor tinha o papel de mediador entre aluno e conteúdos:

Sabemos que “para a classe dominante, trata-se de organizar e transmitir o conteúdo da forma mais inofensiva possível, distorcendo-o e barateando-o. para os dominatens trata-se de reapropri-lo da maneira mais eficiente.

Assim, o professor competente, que consegue ser o mediador entre o aluno e os conteúdos de ensino, que é capaz de partir da experiência social concreta do aluno para trabalhar pedagogicamente com as matérias de estudo, é um professor que está contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/DEPLAN, 1985.p. 29)

No que se refere à proposta de História, após a criação de grupos de discussão, compostos por formadores da RME, assistentes técnicos da SME e professores universitários, formulou-se a proposta curricular dessa disciplina.

A ideia era integrar os programas de História e Geografia, organizando-os em grandes temas comuns: “O homem brasileiro: sua luta pela sobrevivência e a organização do espaço”, na 5ª e 6ª séries; “o homem americano e sua luta pela sobrevivência”, na 7ª série; “dominadores e dominados: a luta dos povos pelos seus direitos no mundo atual”, na 8ª série

A grande novidade foi o destaque do programa na História da América, com o objetivo de “levar ao aluno a compreensão do Brasil enquanto país latino-americano pertencente ao capitalismo periférico”, ou “de levar o aluno a caracterizar o Brasil como um país capitalista, industrializado (e dependente) e subdesenvolvido.” (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/DEPLAN, 1986, p. 16)

O caso específico da 7ª série partia-se do pressuposto da existência de uma história comum entre o Brasil e os países latino-americanos e de que era preciso dar voz aos movimentos sociais e às lutas políticas locais. Para tanto, é importante privilegiar aquilo que é significativo para a compreensão do Brasil enquanto país latino americano, pertencente ao capitalismo periférico [...] fundamental para a interrogação, reflexão e interpretação da realidade atual, como recorte do conhecimento histórico posto no currículo escolar. (FILHO, 2015, p. 56)

No que se refere às populações indígenas, o conteúdo da 8ª série privilegiou as civilizações pré-colombianas: Inca, Maias e Astecas. As populações indígenas brasileiras estavam presentes no conteúdo inicial da 5ª série como conteúdos introdutórios da disciplina. Os estudos dessas populações estavam vinculados à “descoberta” do Brasil pelos portugueses, e a questão indígena brasileira e latino-americana nesse currículo foi proposta como mera introdução à narrativa histórica da civilização europeia e cristã, embora o “Programa”

enfatisasse a necessidade de o professor dar continuidade à história dos remanescentes desses grupos.

Destaca-se que, mesmo com alguns problemas, a inovação desse “Programa” consistia no objetivo principal do deslocamento do eixo articular do discurso histórico, da Europa ocidental cristã para a esfera nacional e latino-americana, inserindo no currículo conteúdos até então relegados a segundo plano em outros currículos da RME.

No governo da prefeita Erundina, entre os anos de 1989 e 1992, estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação Paulo Freire e, posteriormente, Mario Sérgio Cortella, que trouxeram como grande proposta uma reforma curricular baseada na “educação popular”, fundamentada na experiência de alfabetização popular vivenciada por Paulo Freire, na década de 1960, na região nordeste do país. Na experiência paulistana, os princípios freirianos, pautados em uma educação para adultos trabalhadores, foram redimensionados para uma rede de ensino formal, seriada para alunos de diferentes faixas etárias, mas majoritariamente composto por crianças e adolescentes. Tratava-se, assim, de uma proposta curricular – Movimento de Reorientação Curricular – cujo pressuposto era repensar e transformar o papel da escola na sociedade e de como constituir um conhecimento escolar por intermédio de seus principais atores: professores e alunos. A escola tinha um papel emancipador, em que o filho do trabalhador deveria encontrar os meios de autoemancipação intelectual, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detinha. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/DOT, 1989a, p. 1)

Para tal realização, a escola deveria se propor a repensar o instrumento básico de sua organização, o currículo. O Movimento de Reorganização Curricular sugeria uma concepção ampliada de currículo “como instrumento de ação escolar, que extrapola os limites da grade curricular e avança para ouvir a comunidade.” (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/DOT, 1989a, p. 15) Assim, na construção coletiva do currículo escolar, deveriam participar os diferentes grupos de interlocução: a escola, a comunidade e os especialistas das diferentes áreas do conhecimento e os movimentos sociais. De acordo com o documento, não deveria haver um modelo único de currículo, mas este deveria ser formulado com base no apoio de projetos gerados pelas próprias escolas, buscando avançar na direção de sua autonomia.

O objetivo era transformar a realidade escolar por meio de uma ação pedagógica interdisciplinar, procurando a descentralização do processo educativo com vista à autonomia da escola.

Tanto a participação de educadores, educandos e comunidade, quanto a descentralização levam ao poder compartilhado. De um lado, a administração deixando de ser a única responsável por decisões da escola e, de outro, a escola, na figura de seus dirigentes e coordenadores, deixando de ser senhora absoluta de todas as decisões. [...] A escola deve sentir-se à vontade na questão da participação e da autonomia; são princípios fundamentais para o envolvimento dos educadores numa proposta que exige de cada um, individualmente, e de todos, coletivamente, uma superação do individualismo e do coletivismo fragmentados. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/DOT, p. 14)

A interlocução entre os diversos sujeitos de cada realidade escolar se deu por meio de três momentos-síntese: 1) a problematização, pelo coletivo escolar do currículo existente e a proposição de expectativas em relação a um novo currículo, o que foi operacionalizado por meio de um roteiro com “questões problematizadoras” a serem respondidas coletivamente pela escola; 2) envio das respostas da problematização para os NAEs e para o DOT, a fim de se proceder a organização e a análise dos dados obtidos das respostas a essas questões; 3) retorno dos dados organizados à escola para subsidiar as discussões e encaminhamentos de sua proposta pedagógica.

A base para as ações pedagógicas de ensino e aprendizagem com base nessa perspectiva deveria partir de um “tema gerador” e este, por sua vez, teria uma interface com a perspectiva “interdisciplinar”, que possibilitaria trabalhar o tema em diversas disciplinas.

O “tema gerador” e a “interdisciplinaridade”, de acordo com o documento, também contribuiriam para superar a fragmentação do saber, até então ancorado na autonomia que as disciplinas escolares possuíam para formular seus programas. Romperiam também com a relação de poder das instâncias burocráticas no que diz respeito à elaboração de propostas pedagógicas organizadas em gabinetes e impostas às escolas.

Segundo Filho (2015), esse modelo de elaboração de um currículo visando a autonomia escolar com base em uma abordagem interdisciplinar de um tema gerador apresentou algumas dificuldades de operacionalização no cotidiano de trabalho dos professores, como a de superar a contradição entre os pressupostos da interdisciplinaridade e o currículo disciplinar. A superação desse currículo disciplinar evidenciou o descompasso entre a formação acadêmica do professor juntamente com a experiência profissional, fundamentada nesses conteúdos compartimentados, e a proposta de abordagem interdisciplinar.

No final de 1992, quando se encerrava o governo de Luiza Erundina e após três anos de intensa discussão sobre o Movimento de Reorganização Curricular pela via da

Interdisciplinaridade na rede, foram lançados os documentos “Relatos de Práticas” e “Visão de Área”, que buscavam apresentar uma síntese do que havia sido discutido ao longo desse período em cada área do conhecimento. No caso de História, a área se articulava com outros campos das Ciências Humanas, como Pedagogia, Sociologia e Antropologia, Geografia, facilitando, de um lado, o intercâmbio interdisciplinar e, por outro, dificultando a demarcação do campo epistemológico de cada uma das disciplinas.

Atribuía-se ao ensino de História o papel central para que o aluno se tornasse um cidadão pleno, possibilitando-lhe refletir acerca da realidade na qual estava inserido de forma crítica e global, além de proporcionar a ele condições para avaliar o seu papel na sociedade. O professor deveria contribuir nesse processo trabalhando para que o aluno se tornasse o protagonista dessa História e não mero reprodutor ou depositário de uma História pronta.

Para esse objetivo, o documento propunha que as metodologias do ensino de História fossem repensadas para orientar os alunos sobre como explorar as fontes históricas disponíveis (a partir da realidade dos próprios alunos) para produzir essas novas narrativas históricas.

Esse estudo pode possibilitar também que se trabalhe com diferentes fontes: objetos, fotos, cartas, artigos de jornais (locais e não-locais, estabelecendo um diálogo com esses documentos, e rompendo com a ideia da força e da preponderância de documentos oficiais (ou escritos). (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/DOT, 1992a p. 18)

A ideia era romper com o ensino de História tradicionalmente proposto, apresentado como cronológico, dando a ideia de um determinismo e progresso da História sem que tivesse havido resistências e conflitos, tornando a explicação europeia como padrão.

A divisão tradicional da História em períodos ou “idades” (antiga, média, moderna e contemporânea), passa a ideia de que, a partir de determinado acontecimento, tudo, e todos os lugares e para todas as pessoas, mudou: inclusive, de se dormiu “medieval” e se acordou “moderno”. (ibid., p. 13)

O documento sugeria também a não-aceitação da separação entre a História Geral e a História do Brasil, uma vez que essa separação não dava a dimensão da simultaneidade de acontecimentos histórico aos alunos, voltando-se, assim, para a explicação partindo do projeto dos vencedores, homogeneizando essas experiências e apresentando-as como únicas e existentes.

A proposta para o ensino de História, segundo o documento Visão de Área, era a construção de um currículo que fosse organizado com base em questões levantadas da realidade dos alunos e analisadas coletivamente pela comunidade escolar por meio de temas organizados em “eixos temáticos”. A única ressalva era de que deveria haver o cuidado de se trabalhar com as diferentes visões dos vários grupos sociais para que o aluno pudesse avaliar como se organizaria esse conjunto de experiências e leituras de vida para além dos fatos vivenciados e percebidos por eles.

O que propomos na construção de um eixo temático, é trabalhar de forma a estabelecer uma relação de ir e vir entre o passado e o presente, recuperando diferentes projetos e caminhos, procurando apreender a construção da memória na própria constituição dos sujeitos, abrindo novas possibilidades de relação com o conhecimento histórico produzido. (ibid., p. 16)

Como afirma Filho (2015), o ponto de partida e de chegada da investigação histórica pelo aluno e pelo professor seria o tema, em torno do qual haveria a construção dos conceitos estruturantes das disciplinas e que lhes seriam específicos enquanto campo disciplinar: temporalidades, fontes históricas, fato histórico agregado e outros, como cotidiano e dialogicidade. Assim, pensava-se na vivência do aluno, na sua experiência cotidiana, o que favoreceria a escola a se apropriar do conhecimento histórico, reelaborado com base na concretude das relações sociais cotidianas. Dessa forma, não havia como considerar a formulação de um programa único para todas as escolas, ou seja, cada unidade escolar é que deveria organizar e pensar o seu próprio currículo.

Houve, no entanto, algumas dificuldades para a implementação dessas ações, sobretudo no que se refere à definição dos próprios eixos temáticos e dos conteúdos organizados em torno deles, e que permaneceu aberta. A seleção de conteúdos e pertinência deles tornou-se um impasse para os professores. Com base em diagnósticos feitos durante o processo, muitos professores apontaram a necessidade da formação em serviço para que, assim, pudessem articular as propostas curriculares ao planejamento e concretizá-lo nas atividades realizadas pelos alunos.

No que se refere à questão étnico-racial e ao ensino de História e Cultura Indígena, os documentos não deixaram claro qual a relevância desses temas na construção desse currículo, nem a sua importância na elaboração da identidade desses alunos. Apesar de temas como a escravidão e a imigração aparecerem como exemplos de conteúdos que deveriam ser

trabalhado numa perspectiva de resistência e reflexão, acabaram sendo inseridos nas análises referentes a trabalho, moradia e luta de classes.

As políticas educacionais da RME, elaboradas a partir do ano de 1992, apontaram para uma mudança de concepção diferente daquelas priorizadas até então pelas gestões de Guiomar Nano de Melo (1982-1985) e Paulo Freire/Mario Sergio Cortella (1989-1992). O discurso deixou de ser o de repensar a escola para acolher os alunos provenientes de setores populares da sociedade e pensar o currículo como forma de resistência e de empoderamento para que esses mesmos alunos pudessem ser capazes de apoiar-se criticamente no conhecimento que a classe dominante possuía para se autoemancipar a partir desses meios intelectuais, anulando, assim, o conhecimento das realidades locais e nacionais para se fundamentar em um discurso sobre a globalização e a tecnologia.

Segundo Filho (2015), a educação foi incorporada como setor estratégico para a construção de uma “nova ordem mundial” por centros do capitalismo mundial. Dessa forma, as reformas educacionais a partir de 1990 foram pautadas em um discurso de falta de qualidade da educação pública e da consequente perda do capital humano frente às exigências do mercado globalizado.

No Brasil, o reflexo dessa nova ordem mundial, baseada nos valores do capitalismo neoliberal, ficou mais evidente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com a privatização de várias empresas estatais e a adoção de uma política de estado mínimo.

Na educação, a adoção de políticas de descentralização incorporadas à Constituição de 1988 possibilitou que estados e municípios dispusessem de recursos próprios para gerir as suas redes de ensino. Segundo Filho (2015), essa proposta de descentralização baseava-se no modelo de federalismo norte-americano, em que as responsabilidades em relação ao funcionamento das escolas devem estar sob a administração dos condados. Esse modelo de descentralização foi fortemente adotado no governo Fernando Henrique, com a instituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996.

Foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tinham como proposta subsidiar a revisão curricular dos Estados e Municípios. Nele são apresentados os conteúdos mínimos, juntamente com problematização referente ao ensino e à aprendizagem de cada área do conhecimento e na articulação entre elas, bem como questões relativas ao que e como avaliar, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos.

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, objetivos e os conteúdos, mediante a sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. (MEC/SFE, 1998, p. 41)

Os PCNs possuem características abertas e flexíveis a fim de propiciar a adaptação ou a construção do currículo por Secretarias ou escolas, partindo da realidade sociocultural na qual estão inseridas. Servem também como modelo para nortear políticas públicas referentes à produção de material, avaliação e compra de materiais didáticos, fortalecendo o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a formação inicial e continuada de professores.

No que tange à relação entre os poderes Federal e Municipal, os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro mandato de Dilma Rousseff, limitaram-se aos repasses previstos na Legislação, pois não havia um alinhamento político entre as esferas de governo. Já na relação entre Estado e Município, houve uma aliança política PSDB-PFL a partir de 2005, com o acesso de José Serra à prefeitura. Serra, então, convidou para Secretário da Educação o médico José Aristodemo Pinotti que, no primeiro ano de mandato, iniciou uma discussão visando implementar uma nova proposta curricular no município.

Para a elaboração dos documentos de referência houve a participação da equipe técnica do DOT/SME, de representantes das Diretorias Regionais de Educação (DREs), de um grupo de referência formado por professores de cada disciplina e da assessoria de professores universitários. No caso da História, alguns desses assessores, conforme aponta Filho (2015), haviam participado dos PCNs, como Vera Cruz, Antônia de Calazans Fernandes (professoras do departamento de História da USP) e Circe Maria Fernandes Bittencourt (professora do programa de pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP). Dessa forma, alguns pressupostos teórico-metodológicos do documento nacional foram incorporados à proposta de “Orientações Curriculares” da RME.

O documento *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História* foi lançado em 2007 e contou com a participação de um grupo de referência de 14 professores e técnicos das DREs para a elaboração dos textos de sua proposta. Esse grupo de referência tinha a função de serem os replicadores da discussão nas escolas e nas DREs às quais pertenciam e, ao mesmo tempo

representavam o esforço da Secretaria Municipal de Educação de legitimar o caráter consultivo e democrático da proposta.

A proposta consistiu em organizar os conteúdos a partir de “eixos temáticos”, assim como já se via nos PCNs. Foram incorporadas também as mudanças em relação ao tempo histórico, na articulação acerca do passado e do presente na configuração do conhecimento histórico escolar, sociedade/natureza, trabalho/mudança social, Estado/poder, patrimônio histórico/memória e cotidiano urbano.

A proposta sobre História partia das problematizações da realidade local do aluno, como cidadãos que vivem no Município de São Paulo, para pensar as relações em nível nacional e mundial, observando o entrelaçamento dessas histórias, suas relações temporais de conjuntura e de estrutura.

Essa proposta buscava superar o ensino de História baseado na organização de conteúdos em tempo linear com etapas deterministas e, em certa, medida, incluía os pressupostos dos PCNs. Assim, poderia ser realizado um trabalho com diferentes temas históricos, sem a necessidade de hierarquizar a história cronologicamente e evitar que os estudos, por falta de tempo pedagógico escolar, não excluíssem a história contemporânea. Dessa forma, rompia-se também com a tradição do ensino de uma história nacionalista, baseada nos feitos “heroicos” de uma história nacional.

O trabalho com eixos temáticos recuperam os compromissos com a formação de alunos para atuar de maneira reflexiva na sociedade atual. Partem da premissa de que os alunos precisam refletir, analisar, criticar e atuar no presente na sociedade local onde vivem e, então, consideram como necessário repensar as relações entre tempo e espaço o estudo da História. Em vez de iniciar pelos estudos do passado e de lugares considerados “berços das civilizações” (na linha histórica eurocêntrica), seguindo linear e cronologicamente em direção ao presente e aos outros espaços por onde se consolida a sociedade europeia ocidental, passam a problematizar questões do presente e do local onde vivem, estabelecendo relações com outros acontecimentos, lugares e contextos do passado e retornando ao presente e ao local de onde partiu, para evidenciar sua temporalidade e sua historicidade. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/DOT, 2007, p. 39)

Apesar de algumas semelhanças com o “Movimento de Reorganização Curricular”, proposto no governo Erundina, especialmente no que diz respeito à participação e à autonomia das escolas para a organização de currículos significativos para seus alunos, bem como um olhar para a avaliação como um processo de construção de competências, além da oferta de conteúdos interdisciplinares baseados na História Temática, a proposta das

“Orientações Curriculares: proposição de expectativa de aprendizagem” apresentava como grande diferencial a sugestão de temas que compunham os eixos temáticos e, por sua vez, as expectativas de aprendizagens.

Dessa forma, as expectativas de aprendizagens se constituíam como preocupação central dessa proposta, com o objetivo de favorecer ao professor problematizar a realidade social do Município de São Paulo e construir relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços, “prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da África, da América, da Europa e demais sociedades”. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/DOT, 2007, p. 42)

De acordo com o documento, as expectativas de aprendizagens deveriam ser pensadas seguindo as fases de aquisição de conhecimentos preconizados pelos estudos da psicologia cognitiva de Piaget e Vygotsky, em que os alunos passam progressivamente a serem capazes de associar a memória de suas próprias vivências individuais às memórias das vivências sociais do seu grupo, identificando, por meios de abstrações, modos de pensar em comum, hábitos e costumes que se assemelham por serem compartilhados.

Propunha-se que os eixos temáticos fossem organizados de modo gradual, indo do menos para o mais complexo.

TABELA 3.1 – Organização dos Eixos Temáticos conforme os anos de escolarização

Anos do Ciclo II	Eixos temáticos
1º ano	As organizações das sociedades e as relações com a natureza.
2º ano	Trabalho, campo e vida urbana.
3º ano	Território nacional e confrontos sociais.
4º ano	Poder econômico e instituições políticas das sociedades contemporâneas.

Fonte: SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *Orientações Curriculares: proposição de Expectativa de Aprendizagem. Ensino Fundamental II. História. SME/ DOT, 2007.*

A proposta se preocupava em apresentar as diferentes estratégias de atividades para contemplar o aprendizado dos conteúdos por parte dos alunos. No que se referia à questão indígena, a temática era problematizada em quase todos os ciclos e surgia como proposta de atividades para nortear o professor na introdução de alguns conteúdos relacionados aos eixos temáticos. Um exemplo seria o eixo temático “As organizações das sociedades e as relações com a natureza”, cuja problematização do tema de estudo consistia em perguntas norteadoras – como a organização social desses grupos, os alimentos consumidos, a fauna, a flora – sobre os grupos sociais que habitavam o espaço atualmente denominado de Grande São Paulo.

Por exemplo, se os alunos organizam informações sobre formas de organização social em suas interações com a natureza [...], as mesmas questões podem ser referências para questionar tais produções no mesmo território no outro tempo, assim como estabelecer as diferenças quanto ao número de habitantes. Por exemplo, distinguir as diferenças de hábitos cotidianos entre a população atual e a que vivia antes aqui – os povos de origem tupi – Tupiniquim (no planalto de Piratininga), Tupinambá (no litoral norte de São Paulo); os Guarani (denominados de Carijós – no litoral sul) e os outros grupos lingüísticos (denominados tapuias) – Guayanazes (Planalto de Piratininga e no Vale do Paraíba). (ibid., p. 88)

Ainda no eixo temático “Trabalho, campo e vida urbana”, no segundo ciclo, era sugerido que se iniciasse com a proposta de estudo das diferentes formas de trabalho em uma comunidade indígena do Brasil atual. Por exemplo, as “atividades exercidas por homens, mulheres e crianças (plantações, pesca, caça, preparação dos alimentos, do artesanato das casas das aldeias)”, destacando as técnicas e os conhecimentos utilizados nesse processo, a fim de “ressaltar o significado do trabalho não-remunerado e do trabalho remunerado para o processo de mudança de organização social desta aldeia.” Essa proposta tinha por finalidade servir de introdução para uma segunda etapa do estudo que corresponderia à análise do processo de trabalho em outros tempos, iniciando pelo período colonial, com o trabalho escravo.

No eixo temático “Território nacional e confrontos sociais”, sugeria-se avaliar as semelhanças e as diferenças entre a organização dos Estados da América Latina com a constituição dos Estados Nacionais de outros continentes e, nesse processo, o conflito com as nações indígenas, a exemplo da população Aimará, cujo território estava localizado nos países que atualmente são conhecidos como Peru, Chile e Bolívia.

O 4º ano do ciclo II não apresentava nenhuma sugestão de trabalho com os povos indígenas.

O que pode ser percebido nas *Orientações Curriculares: proposições de expectativas de aprendizagens – História* é que havia um grande esforço para a introdução da temática indígena a partir do reposicionamento de conteúdos ao longo dos anos. Essa reorganização de conteúdos em torno dos eixos temáticos tinha por finalidade desenvolver conceitos, procedimentos e atitudes necessários ao desenvolvimento de competências e habilidades consideradas importantes para serem desenvolvidas pelos alunos. Há de se ressaltar que, apesar de haver esse esforço, fica a dúvida se tais conteúdos contribuem de fato para o questionamento ou a valorização da identidade indígena pelos alunos, uma vez que para o desenvolvimento de um debate qualificado é necessário que o professor de História tenha conhecimento suficiente sobre a temática indígena para encarar tal desafio. Nessa perspectiva, outro ponto a ser pensado é a oferta de vagas de formação continuada a respeito da temática indígena nesse período que, a partir do levantamento feito, mostra-se insuficiente e dificulta a introdução desses conteúdos nos currículos de forma efetiva.

Além dos documentos de referência de cada disciplina, foram lançadas, em 2007, as *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-racial*. Essa proposta tinha por finalidade contribuir para o fortalecimento de uma educação antirracista e plural, com o intuito de erradicar discriminações, preconceitos e práticas racistas do cotidiano escolar. Esse documento foi elaborado por um grupo de referência denominado “Diálogos sobre a Diversidade Étnico-Racial e Cultural”, convocado a partir da publicação do Comunicado nº 982, de 22 de maio de 2007. O grupo era composto por professores e tinha por objetivo:

- 1) Formar professores para que pudessem exercer o papel de multiplicadores na rede municipal de ensino, e 2) contribuir para a elaboração de diretrizes norteadoras do documento “Orientações Étnico-Raciais e Culturais” a ser disponibilizado na rede municipal de Ensino. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO], SME/DOT, 2008, p. 10)

Esse documento foi elaborado com base nos princípios norteadores da Lei nº 10.639/03, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afro-brasileira nos currículos escolares. Ele contou com a participação de especialistas de diversas frentes, como Ações Afirmativas, História da África e Afro-brasileira, Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio. O documento, assim como as ações do Núcleo Étnico-racial, estava voltado especificamente para a aplicação da Lei nº 10.639/03 e não trazia absolutamente nada a respeito da temática indígena no currículo.

De acordo com o relato de Elisabeth Fernandes, coordenadora do NEER entre os anos de 2005 a 2013,

“A questão indígena não era prioridade para o Núcleo, uma vez que até 2008 não havia uma Lei que torna-se o debate obrigatório. E posterior à promulgação da Lei nº 11.645/08, não havia nenhuma Diretriz para a sua implementação.”

Contudo, ela ressalta que, após a promulgação da Lei 11.645/08, uma assessora foi contratada para ministrar um curso sobre Literatura Indígena para gestores entre os anos de 2008 e 2013.

Em 2013, o prefeito eleito de São Paulo, Fernando Haddad, ao assumir a gestão, atribuiu ao Secretário de Educação, César Callegari, a incumbência de propor uma nova reforma curricular. O “Programa Mais Educação São Paulo” estava alinhado com o “Programa Mais Educação - MEC”, cuja proposta pautava-se em uma agenda de ampliação da educação integral e da qualidade do ensino, e também com o debate sobre a reorientação curricular da Educação Básica que estavam em andamento no Brasil.

Tais programas estavam em consonância com diversas legislações vigentes, dentre elas o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, lançado em 2012 pelo MEC e o “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa”, lançado também em 2012 pelo Governo Federal.

O “Programa Mais Educação São Paulo” tinha como premissa a melhoria da aprendizagem dos educandos. Para tanto, a proposta de reforma se pautou em cinco eixos: infraestrutura, gestão, avaliação, currículo e formação.

A elaboração dos materiais de referência se deu a partir da organização de seminários internos, produzidos por grupos de trabalho que contavam com a participação de técnicos pedagógicos da SME e representantes das Diretorias Regionais de Educação. Essa equipe foi assessorada por professores universitários com ampla experiência em pesquisa e na produção de materiais didáticos²⁶, além de consulta pública com educadores da rede.

Ao longo de 2014 foram publicados diferentes documentos de subsídios para execução da reforma. Em agosto foi lançado o caderno de subsídio 3 “Sistema e Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem”, que apresentava a implantação de um Sistema de

²⁶ Alípio Casali (PUC-SP); José Sérgio Fonseca de Carvalho, Maria Clara di Pietro (USP), Maria Machado Malta Campos (PUC-SP), Mônica Appezzato Pinaza (USP), Selma Rocha (Fundação Perseu Abramo)

Gestão Pedagógica (SGP), um sistema tecnológico em que os professores devem apontar seus registros de planejamento bimestral, anual, plano de aula, frequência, atividades desenvolvidas, notas, faltas, conceitos, anotação sobre os alunos, compensação de ausências etc. Nesse documento também era apontado a necessidade da lição de casa para os alunos. O caderno de subsídio 3 “CEU-FOR Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” tinha o objetivo de demonstrar a reorganização dos setores da SME responsáveis pela formação continuada de professores e a introdução da UAB (Universidade Aberta do Brasil), visando a capacitação contínua de professores para se alcançar a melhoria na qualidade da educação básica de São Paulo. Em 2015 foi lançado o caderno 4 “Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala”. Com o intuito de pensar o tema avaliação, a SME contou com a assessoria de Bernadete Gatti, que entendeu que para a melhoria da educação e o aprimoramento de práticas pedagógicas e de gestão, seria necessário analisar os resultados de avaliações externas e internas.

No que se refere ao Ensino Fundamental, a grande mudança ocorreu na reorganização curricular dos ciclos de aprendizagem. Assim, tem-se:

- Ciclo I – Ciclo de alfabetização: enfatiza a construção de conhecimentos, valores e habilidades para leitura, escrita e oralidade, articulando o processo contínuo de letramento e de solução de problemas matemáticos e múltiplas linguagens. Corresponde ao 1º, 2º e 3º anos de Ensino Fundamental.
- Ciclo II – Ciclo interdisciplinar: corresponde à aquisição de competência de leitura, escrita e solução de problemas matemáticos com ênfase nas Ciências Humanas e da Natureza, com atenção maior a complexidade na organização do trabalho e de métodos escolares que viabilizem a articulação entre os dois outros ciclos. Compreende o 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.
- Ciclo III – Ciclo autoral: corresponde aos três anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente os 7º, 8º e 9º anos, nos quais os trabalhos com a leitura, a escrita e a solução de problemas matemáticos, bem como pesquisas em todas as áreas do conhecimentos, estimulam os alunos à autoria, compartilhamento e à emancipação para sua participação social e cidadã. Ao final do ciclo autoral o aluno deverá produzir um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com a proposta de uma intervenção social e de caráter interdisciplinar.

No que se refere à reorganização curricular proposta pelo “Programa Mais Educação São Paulo”, no final de 2016 foram lançados os documentos “Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”, cujo intuito era pensar um “currículo crítico, inclusivo, integrador, descolonizador e emancipatório”. O documento estava pautado na garantia dos Direitos de Aprendizagem, compromisso em que

Todos os estudantes são vistos como sujeitos potentes e autônomos em suas integralidade, conceitos indispensáveis na construção de um processo educativo interdisciplinar que tenha significado e que dê sentido à vida. (SÃO PAULO (MUNICÍPIO), SME/COPED, 2016, p. 7)

Nesse sentido, segundo esses documentos, o currículo deve ser pensado levando em consideração as realidades presentes nos territórios que compõem as comunidades educacionais, contemplando, incluindo e valorizando as diferenças.

A inovação dessa proposta está na ideia de descolonização do currículo, no reconhecimento da diversidade étnico-racial como um importante instrumento de contraponto à visão de mundo que valoriza as relações assimétricas de poder.

Nessa perspectiva crítica, integra o processo de conhecimento a compreensão dos processos que produzem e reproduzem as desigualdades sociais, das relações de poder que legitima alguns grupos e fazem calar e inferiorizar muitos outros. O conhecimento curricular, marcado por relações de poder, precisa ser analisado rigorosamente para que as vozes que se calam tenham o seu lugar. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO]: SME/COPED, 2016, p. 27)

No que se refere ao componente de História, a proposta é a de organizar as ações pedagógicas em “Eixos Estruturantes” cuja linha mestra é a descolonização do currículo e a valorização e inclusão das diversidades. Defende-se um conhecimento histórico que colabore para o combate à discriminação e ao preconceito, e que valorize os educandos como sujeitos históricos transformadores de suas comunidades.

Para tanto, são elencados cinco eixos com o objetivo de apontar aos professores possíveis caminhos para o trabalho em História, seguindo os princípios de formação para: a cidadania, a autonomia reflexiva, a capacidade de cooperação sem renúncia a perspectivas próprias, em termos de interpretação, e o domínio dos saberes provenientes de múltiplas fontes.

O primeiro eixo denominado “Sujeito histórico e grupos sociais” tem como pressuposto apontar e reconhecer as diferentes identidades sociais e pessoais como fio condutor da História.

Deve conceber a História como resultado de sujeitos históricos e não atribuir o desenrolar do processo como sendo ação da vontade de instituições ou de categorias de análises. O trabalho com “memórias” pode contribuir com esse aprofundamento, garantindo a reflexão sobre a sua produção social, realizada a partir da vida e do fazer político de pessoas comuns. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO], 2016b, p. 77)

O segundo eixo, denominado “Identidades e alteridade”, visa a valorização do patrimônio sociocultural brasileiro para a promoção do respeito à diversidade. Segundo o documento, os estudantes a partir da valorização de suas identidades poderão mobilizar o trabalho com conhecimentos históricos, compreendendo, por exemplo, “os conflitos do processo de colonização e homogeneização oriundos da ideia de um Brasil único, ordeiro e homogêneo” (SÃO PAULO [MUNICÍPIO], 2016b, p. 77), posicionando-se diante dos conflitos criados por esses equívocos.

O terceiro eixo, “Relações de poder: estruturas econômicas, sociais e políticas”, tem como principal objetivo, proporcionar ao estudante o reconhecimento das relações de poder existentes nas estruturas que implicam certas dimensões da vida social, assim como as estruturas políticas de diversos regimes de governo, “ressaltando o debate sobre a organização republicana e democrática do Estado brasileiro”.

O quarto eixo corresponde ao “Processo histórico, documentos, temporalidades e conceitos”, que procura garantir aos estudantes a compreensão dos fenômenos naturais e sociais na perspectiva temporal (suas continuidades e rupturas, permanências e mudanças, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois) de modo que promova a compreensão analítica para explicar certas realidades dentro do processo histórico.

O processo histórico constitui-se de ações humanas. São os problemas colocados constantemente na indeterminação do social que fazem com que os seres humanos se definam pelos caminhos possíveis e desenhem os acontecimentos que passam a ser registrados. Os registros ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para entendermos o processo. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO], 2016b, p. 78)

Nessa perspectiva, a história deve ser percebida como processo composto por diversos sujeitos com diferentes lutas, e não uma mera exposição linear de fatos. Para entender isso, é fundamental que o aluno seja capaz de recorrer a diversas fontes históricas e analisá-las,

identificando e interferindo nas temporalidades sociais e reconhecendo as permanências e as rupturas dos processos históricos.

Por fim, o quinto eixo corresponde à “Produção do conhecimento histórico e intervenção social (autoria, autonomia, criação, produção, proposição, intervenção, transformação social).” Entende os estudantes como sujeitos autônomos, cuja emancipação se dá com base no processo de apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado e de sua responsabilidade social no mundo “na busca pela resolução de situações problemas que mobilizam leituras, pesquisas, análises, críticas e produção do conhecimento histórico.” (SÃO PAULO [MUNICÍPIO], 2016b, p.79)

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, percebe-se um alinhamento dessa proposta com os fundamentos dos estudos pós-coloniais, que enxergam na colonialidade uma lógica de opressão que surge durante o colonialismo e permanece após a independência dos países colonizados. Essa lógica age com a finalidade de exercer a dominação pela subalternização dos povos por meio de imposições ideológicas, políticas, econômicas e culturais. A escola, nesse sentido, ao incluir em seus conteúdos e em seu interior grupos tradicionalmente invisibilizados e silenciados – como mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, que expressam sexualidade e/ou identidades de gêneros distintas ao que se estabeleceu como padrão –, evidencia a necessidade de mudanças profundas nos currículos escolares.

Contudo, apesar do grande avanço proposto ao se pensar os conteúdos curriculares, nota-se que na reorganização administrativa do “Programa Mais Educação São Paulo” houve um grande esforço da Secretaria Municipal de Educação para instituir um critério de racionalização do trabalho pedagógico e de estruturar a rede buscando uma maior racionalização da estrutura avaliativa. Evidencia-se, assim, uma visão hierarquizada dos processos formativos que reforça a divisão de tarefas que demarca a separação entre os que pensam o projeto e aqueles que o executam.

3.3 A Rede Municipal de Ensino de São Paulo e as políticas de formação continuada dos professores para as relações étnico raciais e de temática indígena

Ao se fazer o levantamento dos cursos de formação continuada a respeito da temática indígena oferecidos aos professores da RME, foi possível verificar a oferta de vagas em cursos e seminários desde 2005, o que demonstra a preocupação de setores da RME em oferecer subsídios e orientações para a inserção da questão indígena nos currículos das unidades educacionais, mesmo antes da promulgação da Lei nº 11.645/08.

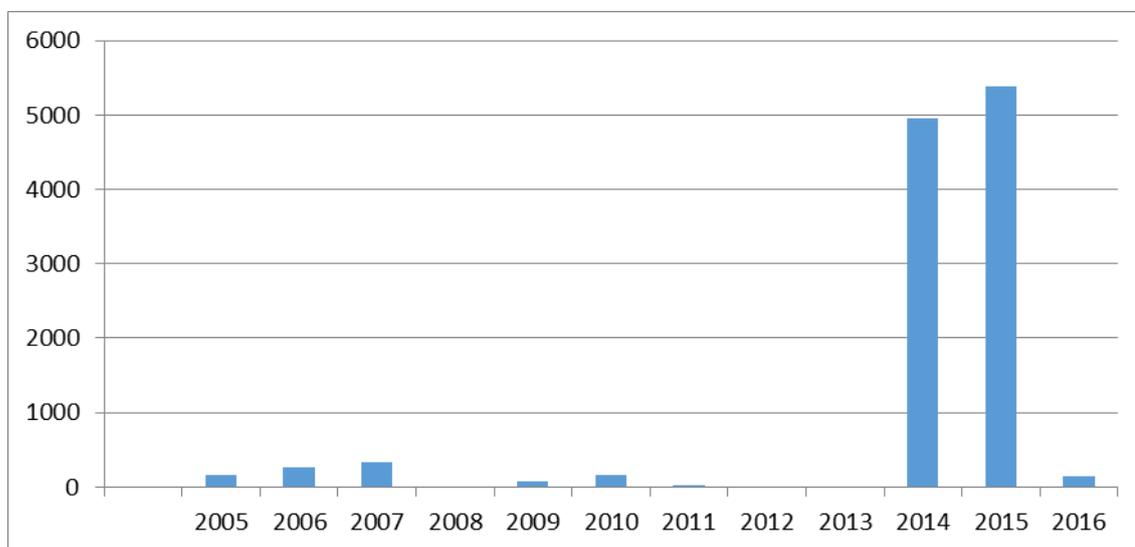
O primeiro seminário realizado sobre a questão indígena em 2005, sob o título “Conhecimento e valorização da cultura indígena: uma reflexão para a construção do currículo” justifica-se da seguinte forma:

A sociedade brasileira é formada de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. Nesse contexto, a escola, parte integrante da sociedade, muitas vezes reproduz, em seu interior, o preconceito e a discriminação em relação à diversidade etnoculturais presentes em nosso país, isso posto, e com perspectiva de colaborar para a transformação dessa realidade, abordaremos a questão indígena, especificamente do povo Guarani Mbyá, presente em nossa região. (DOCSP, 2005, p. 45)

No entanto, a pequena quantidade de vagas ofertadas, bem como a organização desse curso por representantes das Diretoras Regionais de Ensino – no lugar de representantes do NEER da SME, por exemplo –, demonstra que se tratava de uma ação isolada e não de uma política pública para todas as escolas da cidade de São Paulo.

Destaca-se ainda que em 2008, ano em que foi promulgada a Lei 11.645/08, não foi oferecida nenhuma vaga sobre a temática indígena. De acordo com o gráfico apresentado a seguir, pode-se notar os números de vagas oferecidas em cursos sobre a temática indígena nesse período.

GRÁFICO 3.1 – Número de vagas oferecidas pela SME para a formação continuada de professores sobre a temática indígena, entre os anos de 2005 a 2016



Fonte: *Diário Oficial da cidade de São Paulo*.

Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

Nesse gráfico, nota-se o aumento substancial de vagas entre os anos de 2014 e 2015, passando de 1.020 vagas, entre os anos de 2005 a 2013, para 10.345 vagas, entre os anos de 2014 a 2016. A proporção de vagas oferecidas cresceu mais de 1.000%. Esse crescimento deve-se à ação do Núcleo Étnico-racial da SME, denominada “Agosto Indígena nos CEUs”, que teve como objetivo oferecer formação continuada a professores em exercício da RME sobre a Lei nº 11.645/08. O evento contou com duas edições: na primeira, em 2014, foram oferecidas 3.900 vagas e, na segunda, em 2015, foram oferecidas 3.800 vagas.

Em 2013, o prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, lançou um plano de metas para sua gestão. A *meta 58* tinha como prerrogativa “Viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.” Pela primeira vez na cidade de São Paulo, o ensino de História e Cultura Indígena compunha um plano de políticas públicas a ser desenvolvido. O órgão responsável pelo desenvolvimento dessa meta era o Núcleo de Educação Étnico-racial (NEER) da Secretaria Municipal de Educação (SME), em colaboração com a recém-criada Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR).

Desde de sua criação, em 2005, o NEER tinha como principal atuação a formação de professores para trabalhar com a questão africana e afro-brasileira. Em 2013, visando cumprir

o disposto na Lei nº 11.645/08, e ouvindo as demandas da sociedade civil, o coordenador do Núcleo, Rafael Ferreira da Silva, criou duas novas áreas: a Indígena e a Imigrante. Para compor a área indígena foram chamadas as servidoras: Fernanda Borsatto Cardoso (autora desta tese) e Adriana de Carvalho Alves, cujas atribuições eram desenvolver ações voltadas para avaliação, currículo e formação continuada de professores a respeito do ensino de História e Cultura Indígena.

Naquele momento, a tarefa de formar professores para a educação das relações étnico-racial (ERER) tornou-se mais complexa, uma vez que com as novas esferas de atuação do Núcleo, colocava-se o desafio de buscar um ponto de convergência das três áreas (Africana/Afro-brasileira, Indígena e Imigrante) e ainda respeitar a especificidade do debate de cada uma delas.

Como aponta Januário (2015), esse desafio era sem precedentes:

Tendo em vista que não há ainda no Brasil, de maneira institucional e generalizada, uma disciplina ou um programa de formação para educadores com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que possam fornecer um fórum de debates a respeito da aplicação prática do tema. Dessa maneira, para que esses educadores tenham conteúdos significativos e aporte teórico que os auxiliem na formação de um conhecimento autônomo a respeito do tema, é preciso antes desconstruir o aprendizado construído “naturalmente” durante esses longos anos. (JANUÁRIO, 2015, p. 1)

Pensando em estratégias para desenvolver ações e buscar parcerias, em 2014, o NEER procurou os representantes dos povos indígenas de São Paulo com o objetivo de montar um evento de abrangência municipal para a formação de professores. Nesse momento, iniciavam-se os primeiros esboços de uma parceria entre a SME e os representantes indígenas de São Paulo com o intuito de formar professores para a aplicação da Lei nº 11.645/08.

Ficou evidente que o princípio dessa gestão era pensar uma proposta curricular crítica para a Rede Municipal de Educação, em que a luta dos movimentos sociais e seus sujeitos fossem aspectos centrais do debate.

O primeiro ponto debatido foi o de se pensar um mês alternativo ao mês de abril para a realização do evento. Chegou-se, assim, ao dia internacional dos povos indígenas, em 9 de agosto. A data surgiu muito pelo fato de que era preciso rememorar outras lutas e, ao mesmo tempo, problematizar qual era a verdadeira finalidade de datas comemorativas, que eram reproduzidas sem muitas críticas em ambientes acadêmicos, escolares e de entidades na área da educação. Dessa forma, buscava-se uma alternativa ao dia 19 de abril por duas razões: 1)

Muitas escolas, universidade e outras instituições, lembravam dos povos indígenas apenas nessa data, e essa “comemoração” muitas vezes reproduzia uma série de estereótipos e preconceitos que precisavam ser problematizados. Desse modo, havia o interesse de romper com essa tradição e ampliar o debate sobre as questões indígenas ao longo do ano; 2) O dia 19 de abril havia sido instituído como uma data comemorativa pelo presidente Getúlio Vargas no mesmo momento em que se instituiu uma política desenvolvimentista chamada *Marcha para o Oeste*, a responsável pelo genocídio de diversos povos indígenas. A data, portanto, deveria ser ressignificada como um momento de lembrar a luta e a resistência dessas populações.

Em abril de 2014, o NEER lançou o documento *O que é importante lembrar no “dia do índio”*: *subsídios para a discussão de História e Cultura Indígena*. Esse documento foi enviado a todas as escolas da RME e tinha por objetivo repensar a questão indígena na escola de modo que não se reforçasse alguns estereótipos presentes na sociedade, os quais veiculavam uma representação genérica dos indígenas, contribuindo para uma padronização do imaginário coletivo. A proposta do texto era debater os cinco equívocos mais comuns a respeito da temática indígena: 1) os índios são todos iguais; 2) índios têm cultura atrasada e primitiva; 3) trata-se de culturas congeladas; 4) os índios fazem parte do passado; e 5) brasileiro não é índio.

A equipe do NEER entendia que a Lei nº 11.645/08 era um importante instrumento para refletir sobre o currículo e sua ação nas diversas esferas de educação e de poder.

Em São Paulo, capital, o Movimento Indígena juntamente com a Secretaria Municipal de Educação se debruçaram a fim de pensar uma educação menos eurocêntrica e mais democrática.

O desenvolvimento de processos educativos teve como prerrogativa o modelo de Gestão Escolar Democrática, cuja perspectiva é a valorização do protagonismo das pessoas historicamente excluídas – embora desde há muito se encontrasse em nossa cidade –, almejando, assim, a construção e a efetivação de um currículo crítico, inclusivo, descolonizado e emancipatório. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO], SME/COPED, 2016b)

3.3.1. Agosto Indígena: os indígenas como protagonistas na formação continuada de professores da RME

Foi dentro desse contexto de implementação da Lei nº11.645/08, no âmbito da SME, que em junho de 2014, após alguns contatos telefônicos e breves discussões entre representantes indígenas e representantes do NEER, decidiu-se em conjunto convocar uma reunião para discutir os caminhos e as estratégias para a viabilização de uma ação conjunta para todo o município.

A reunião se realizou na Secretaria Municipal de Educação no dia 11 de junho de 2014²⁷, diante da chamada do DOT-NEER em Diário Oficial da Portaria Intersecretarial nº 01, de 19 de maio de 2014. Foram chamados para compor a ação a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e a Secretaria Municipal de Cultura (SME/SMPPIR/SMDHC/SMC) com o objetivo de promover a organização da “I Mostra Cultural Agosto Indígena nos CEUs”. Estavam presentes representantes dessas secretarias e de 26 etnias indígenas²⁸ de toda a cidade de São Paulo e região metropolitana.

O objetivo da reunião era construir um formato a ser utilizado durante o evento, pensando em estratégias para promover e dar visibilidade à população indígena de São Paulo. A primeira decisão foi o tema central da edição, que seria *Visibilidade da presença indígena* na cidade de São Paulo, uma vez que a cidade era a quarta maior em presença indígena do país, somando-se mais de 41 mil indivíduos de diversas etnias presentes em todo o Estado.

A representante da Secretaria Municipal de Cultura²⁹ sugeriu uma mostra de filmes no espaço dos CEUs que retratasse a questão indígena; a proposta era pensar uma curadoria indígena para os filmes que iriam ser apresentados. Sugeriu ainda integrar o *Programa*

²⁷ Além dessa, já haviam ocorridos outros encontros, em 3 de junho de 2014, entre a equipe da representantes indígenas, DOT/NEER e SALA/CEU; em 06 de junho de 2014, entre representantes da SME, da SMDH e representantes indígenas.

²⁸ Rafael Ferreira Silva, Fernanda Borsatto Cardoso e Adriana de Carvalho, da SME-DOT/Étnico-Racial; Marilândia Frazão, Luciana Oliveira e Bruno Tserebutwé (Xavante), da SMPPIR; Heloisa Pires de Lucca, da SMC; Pedro Peruzzo, da SMDH; Ana Blaser; Mauricio da Silva, Alizio Gabriel Tupã Mirim, Emerson de Oliveira Souza, Adriano Veríssimo Lima, Jovelino da Silva – etnia Guarani; Renato Angelo Pereira – etnia Pankararé; Avani Florentino – etnia Fulni-ô, Maira Lacerda Krenak, etnia Krenak; Jarbas H. Silva – etnia Pankararu.

²⁹ Heloisa de Lucca, representante da Secretaria Municipal de Cultura.

*Aldeia*³⁰, bem como a bienal de cinema indígena *Aldeias SP*. A inflexão de outros projetos em andamento em outras Secretarias contribuiu para encurtar a distância entre a Educação/Público/Secretarias. Por fim, a representante sugeriu a possibilidade de se fazer o registro do evento por meio de uma contratação de equipe de filmagem.

FIGURA 3.2 – Abertura da “I Mostra Agosto Indígena 2014 nos CEUs” (Centro Cultural São Paulo)



Fonte: Débora Weber. Site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.³¹

Um ponto avaliado durante a execução do evento foi a seleção de filmes, feita pela curadoria, que privilegiou os indígenas em contexto de aldeamento, nos quais os programas citados há pouco eram desenvolvidos. A seleção acabou não contemplando os filmes de povos indígenas que viviam em contexto urbano.

Ao verificar a ausência de filmes relacionados à esfera urbana, no entanto, sugeriu-se que estes compusessem os cursos que seriam ministrados aos professores da RME. Assim, foram selecionados: *The Side of Green*, de Cristiano Navarro, e *Raízes Pankararu*, de Ed Carlos Pankararu.

Além da Secretaria de Cultura, ouviram-se diversas contribuições das pessoas presentes nessa reunião. Bruno Xavante, por exemplo, sugeriu:

³⁰ O Programa Aldeias é uma ação da Secretaria Municipal de Cultura e tem como objetivo fortalecer e promover as expressões culturais tradicionais do povo Guarani Mbya, nas aldeias (tekoa) presentes no município. Cf. <<http://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/projeto/688/>>.

³¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RK64dim-Aic>>.

“[...] é necessário mapear as manifestações culturais das etnias indígenas, e decidir se a exposição contará apenas com elementos tradicionais da Cultura ou se estará aberta a inserção de outras formas, tais como o ‘forró’.”

Maurício Guarani Mbyá disse que era primordial

“[...] a importância de elementos que não são tradicionais da Cultura Guarani, mas poderiam ser utilizados como ferramenta para a divulgação das demandas da comunidade Guarani.” [referindo-se ao Rap]

Marilândia Frazão, da Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial, e Emerson Guarani deram a sugestão de

“Pensar um evento de abertura como um ato simbólico onde todas as etnias da cidade de São Paulo sejam contempladas, com a divulgação dos indicadores sociais desta presença de acordo com os dados do IBGE.”

O coordenador do Núcleo Étnico-racial da Secretaria Municipal de Educação pontuou que as atividades ocorreriam nos 13 CEUs e nas três aldeias Guarani³². Adriano (Guarani Mbyá) pediu para que se priorizasse os CEUs que não tinham contato com a questão indígena.

A reunião desse dia terminou com os seguintes encaminhamentos: (1) Os indígenas iriam pensar as atividades que seriam desenvolvidas junto a alunos, professores e comunidade escolar; (2) Deveria haver uma rede de comunicação maior entre o Movimento Indígena para o chamamento das etnias que não estavam representadas naquela reunião; (3) Deveriam ser definidas as formas de pagamento, bem como os valores cobrados pelas atividades; (4) Seria elaborado um “formato” para o evento e um título atrelado a um tema específico (no caso, *Visibilidade a presença indígena na cidade de São Paulo*); (5) O evento seria organizado de forma que fossem garantidas várias expressões artísticas (música, dança, artes plásticas) e também fossem contempladas em todos os territórios que acolhessem o evento.

Um ponto destacado pelos representantes indígenas de São Paulo foi que a organização desse evento estava em consonância com o artigo 6º da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais, decreto nº 5.051, de 19 de Abril de 2004, que salienta que é de primordial importância:

³² O que não ocorreu nas aldeias por questões políticas que envolveram a luta do Território Guarani. A Secretaria Municipal de Educação, por meio de seus coordenadores, não permitiram tais eventos. Essa questão, no entanto, foi encaminhada em quase todos os debates do Agosto Indígena, com a presença dos Guarani do Jaraguá.

a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente; b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes; c) estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para esse fim.³³

Ao consultar os povos indígenas, as Secretarias Municipais de São Paulo estavam levando em conta essa Convenção, assim como a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 231 e 232.

Pensando na participação indígena para a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08, torna-se importante ressaltar a realidade da cidade de São Paulo. Segundo dados oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/CENSO-2010), o município de São Paulo é o quarto maior em população indígena do Brasil, com 12.997 indivíduos que se declaram indígena, e está em primeiro lugar em número de indígenas em contexto urbano, com 11.918 indivíduos.

Apesar desses números, a presença indígena nas universidades, bem como de disciplinas que tratem da temática, ainda é muito tímida. Buscando reverter esse quadro, destacam-se ações como o Programa Pindorama na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que tem como objetivo oferecer bolsas de estudos e permanência para indígenas cursarem o ensino superior nessa universidade. Os estudantes do programa organizam, desde 2007, a *Retomada indígena*, um evento que tem a finalidade de propor debates atuais sobre a questão indígena a toda a comunidade acadêmica da instituição. Esse evento serviu de inspiração de muitas formas para a organização do Agosto Indígena.

Sobre o protagonismo do Movimento Indígena em São Paulo, Emerson Guarani (2015) aponta em *Educacion y Pueblos Indigenas*:

Os movimentos indígenas na cidade de São Paulo com destaque para o Conselho de Articulação Indígena³⁴ possuem grande influência nesta mudança. É formado por *indígenas que vivem em contexto urbano* na cidade de São Paulo e grande São Paulo, com um expressivo número de etnias

³³ Disponível em: <<http://www.cpis.org.br/indios/html/legislacao/55/convencao-169-da-organizacao-internacional-trabalho.aspx>>.

³⁴ O Conselho de Articulação Indígena das Lideranças indígenas de São Paulo possui como data de fundação o mês de dezembro de 2003.

como Pankararu³⁵, Pankararé³⁶, Funi-ô³⁷, Xavante³⁸, Potiguara³⁹, Guarani Nhanveva⁴⁰, Atikum⁴¹, Terena⁴², kaingang⁴³ e de quatro comunidades indígenas Guarani a Tekoa Pyau⁴⁴, Tekoa Itu⁴⁵, Tekoa Krukutu⁴⁶ e Tekoa Tenonde Porã⁴⁷ com a Associação SOS Pankararu⁴⁸ da comunidade Pankararu do bairro Real Parque⁴⁹ em São Paulo⁵⁰ que juntos participaram do projeto para a inclusão de Universitários Indígenas. (GUARANI, 2015 p.81)

Durante as demais reuniões, pensou-se no cronograma do evento. Desse modo, o Agosto Indígena teve um formato em que o protagonismo indígena foi o grande privilegiado em todas as atividades desenvolvidas: cursos, oficinas e apresentações culturais.

³⁵ O povo Pankararu é originário da região de Brejo dos Padres, em Pernambuco, próximo ao Rio São Francisco, e migrou para São Paulo no final da década de 1950, fugindo da seca e de conflitos com posseiros invasores e em busca de melhores condições de sobrevivência. Atualmente, em São Paulo, estão em aproximadamente 1.500 pessoas, vivendo em mais de 30 bairros da capital, como Real Parque, Paraisópolis, Capão Redondo, Butantã, Valo Velho, Cidade Dutra, Grajaú, Parque Santa Madalena, Jardim Elba, São Miguel Paulista, além dos municípios da grande São Paulo, como Mauá, Guarulhos, Itaquaquecetuba, Taboão da Serra, Osasco e Francisco Morato.

³⁶ O povo Pankararé é originário do norte da Bahia, da região desértica do Raso da Catarina. Sua vinda para São Paulo e municípios vizinhos, em busca de trabalho, iniciou-se na época da seca de 1955. Desde então, houve um constante fluxo migratório entre seu território de origem e a região metropolitana de São Paulo. Na capital paulista, os Pankararé moram, sobretudo, em bairros da zona leste (São Miguel e Itaim) e nos municípios de Osasco, Guarulhos e Suzano, perfazendo um total de 450 pessoas.

³⁷ O povo Fulni-ô é originário do município de Águas Belas, em Pernambuco. Algumas famílias começaram a migrar para a região da grande São Paulo na década de 1960, em busca de emprego e melhores condições de vida. Estão presentes nos municípios de São Paulo, Guarulhos, São Caetano do Sul, São Bernardo, Carapicuíba e Santana de Parnaíba, perfazendo um total de cerca de cem pessoas.

³⁸ Os xavantes pertencem ao grupo étnico e possuem como origem o Estado do Mato Grosso do Sul.

³⁹ Os Potiguara são originários da região da Baía da Traição, no litoral da Paraíba. Suas terras tradicionais estão identificadas e uma delas foi homologada, contudo, continuam invadidas por posseiros e usineiros. Diante dos conflitos e da falta de terra, muitas famílias migraram para o sudeste. Em São Paulo, vivem nas regiões de São Miguel Paulista e Santo Amaro, além de Guarulhos, contando cerca de 80 pessoas.

⁴⁰ Originários do Paraná, de Bauru e litoral de São Paulo, algumas famílias dessa etnia vieram para São Paulo nos anos de 1970 e moram hoje na Zona Leste e em Guarulhos. Seus antepassados são descendentes de uma antiga migração Guarani que vieram do Paraguai, no final do século XIX, tendo se instalado no litoral Sul de São Paulo e sendo transferidos pelo Serviço de Proteção ao Índio-SPI para a região de Bauru. Foi de lá que vieram para São Paulo.

⁴¹ O povo Atikum é originário da Serra do Umã, município de Carnaubeira da Penha, sertão pernambucano. Essa região é historicamente marcada por violência, seja pelas invasões de suas terras, seja pela rivalidade política entre famílias que disputam o poder no município. Algumas famílias Atikum migraram para São Paulo na década de 1980 e se estabeleceram na zona norte da capital, onde vivem cerca de 50 pessoas.

⁴² Os Terena que se encontram em São Paulo, na sua maioria são procedentes da região de Miranda, no Mato Grosso do Sul. A vinda deles se deu no final dos anos de 1970, instalando-se na capital e arredores. Por serem agricultores, vários deles se transferiram para Mogi das Cruzes, empregando-se em chácaras. Há também Terena que vieram de Bauru e que são descendentes de famílias que foram para lá final da década de 1920.

⁴³ Poucas famílias vivem na cidade de São Paulo, e são originários do oeste do estado, da região de Bauru. São parentes de outros Kaingang que vivem no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Migraram para São Paulo no começo dos anos 1980, morando hoje na zona leste de São Paulo. O Kaingang é o único povo nativo do estado, sobrevivente de um grande massacre, ocorrido na construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil.

⁴⁴ Estão localizados no Pico do Jaraguá, no Tekoa Pyau, onde vivem 250 pessoas em apenas 2 mil hectares.

⁴⁵ Estão localizados também no Pico do Jaraguá, no Tekoa Ytu, onde vivem cerca de 70 pessoas em 1,7 hectare.

⁴⁶ Na Zona Sul, no Tekoa Krukutu, com 120 pessoas.

⁴⁷ Na Zona Sul, no Tekoa Tenondé Porã, com 550 pessoas.

⁴⁸ Idem, ibidem item 13.

⁴⁹ Bairro da zona sul de São Paulo com forte presença da elite empresarial Paulistana.

⁵⁰ Idem, ibidem item 10.

Os cursos foram ministrados em três encontros, com carga horária total de 12 horas. Um dia foi destinado à apresentação e ao debate de filmes e os outros dois ocorreram em formato de Seminário, com mesas compostas por palestrantes indígenas e não-indígenas. As oficinas e apresentações culturais tiveram a duração de 60 minutos e se destinaram aos alunos, professores e à comunidade escolar, sendo compostas por cantos, danças, confecção de artesanatos, pintura e grafismo sobre a cultura dos povos participantes.

FIGURA 3.3 – Emenson Guarani e Leopardo Kaxinawa (óculos) no curso oferecido no CEU Lajeado



Fonte: S.A. Site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Participaram do evento 14 CEUs: Paraisópolis, Vila Atlântica, Paraisópolis, Alvarenga, Inácio Moteiro, Jaçanã, Aricanduva, Azul da cor do mar, Vila Curuça, Alto Algre, Tiquatira, Quintas do Sol, Butantã e Meninos. Eles receberam 48 seminários, 28 apresentações culturais e 28 oficinas.

Quanto aos palestrantes, buscou-se privilegiar a presença indígena nas mesas que contaram com a participação de:

- Adriano Veríssimo Lima: representante do povo Guarani Mbyá da Aldeia Tenondé Porã-SP. Palestra: *Nossas lutas e raízes indígenas*;

- Karai de Oliveira Paula: representante do povo Guarani Mbyá. Palestra: *A experiência na luta pela demarcação de terras na cidade de São Paulo*;
- Maria Cicera de Oliveira: liderança do povo Pankararu da cidade de São Paulo. Palestra: *A trajetória Pankararu*;
- Ivandro Martins da Silva (Tupã Mirim): liderança Guarani Mbyá do Jaraguá, São Paulo. Palestra: *Os impasses da demarcação em São Paulo*;
- Ed Carlos Pankararu: representante do povo Pankararu, formado em Letras na PUC-SP pelo Programa Pindorama da mesma instituição;
- Davi Guarani: Liderança Guarani Mbyá do Jaraguá-SP. A experiência com a mostra de vídeos Indígenas - Programa Aldeias da Secretaria de Cultura-PMSP;
- Renato Pankararé: liderança Pankararé, membro do Conselho Municipal dos Povos Indígenas da Cidade de São Paulo. Palestra: *O Povo Pankararé na cidade de São Paulo*;
- Jaciara Guarani: representante do povo Guarani Mbyá do Jaraguá. Formada em Pedagogia e Serviço Social. Palestra: *Universitários indígenas e a presença Guarani na Cidade de São Paulo*;
- Emerson Guarani: representante do Povo Guarani Kaowá, cientista social (PUC-SP), licenciado em História, Sociologia e pós-graduado em Gestão Pública (EUA), co-autor da coletânea “A criação do mundo e outras belas histórias indígenas”. Palestra: *Contexto Indígena e a Lei 11.645/08*;
- Bruno Tserebutwé Xavante : representante do povo Xavante, graduando em Ciências Sociais pelo Programa Pindorama (PUC-SP) e articulador de Políticas Públicas voltadas para comunidades indígenas em São Paulo na Secretaria Municipal da Igualdade Racial;
- Sonia Barbosa de Souza: liderança Guarani Mbyá do Jaraguá;
- Pedro Macena: liderança Guarani Mbyá do Jaraguá;
- Aparecida Pankararé: representante do Povo Pankararé, graduanda em Pedagogia pelo Programa Pindorama (PUC-SP). Palestra: *O indígena no livro didático*;

- Chirley Pankará: representante do povo Pankará, mestranda em Educação e coordenadora dos CECIs Krukutu, Tenondé Porã e Jaraguá;
- Sassa Tupinambá: representante do povo Tupinambá, assessor da comissão de Direitos Humanos da 116ª Subseção da OAB-SP;
- Roberto Veríssimo de Lima: Liderança Guarani da Aldeia do Jaraguá;
- Ava Fulni-ô: representante do povo Fulni-ô e presidente do COMPISP;
- Luar Sateré Mawê: representante do povo Sateré Mawê, graduado em Direito pela PUC-SP e estagiário da Procuradoria Municipal do Meio Ambiente de São Paulo. Palestra: *Direito à Alteridade*;
- Jerá Giselda Pires de Lima: liderança Guarani Mbyá da Aldeia Tenondé Porã. Palestra: *A Realidade Guarani na cidade de São Paulo*;
- Tupã de Oliveira Paula: liderança Krukutu, São Paulo;
- Elias Honório dos Santos: liderança Guarani da Aldeia do Tenondé Porã. Palestra: *Como é a vida na Aldeia Tenondé Porã*;
- Danilo Silva Guimarães (autodeclarado Maxacali): professor de Psicologia Cultural e Rede Indígena IP-USP. Palestra: *Desafios para a formação de Professores sobre História e Cultura Indígena a partir da Psicologia Cultural*;

Quanto a participação de não-indígenas, estiveram presentes:

- Bruno Simões Gonçalves: psicólogo, membro do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP), onde coordena o Núcleo Terra, Raça, Etnia-GT Psicologia e Povos indígenas. Palestra: *A construção de um imaginário em torno dos povos Indígenas no Brasil*;
- Spensy Pimentel: professor de Etnologia Indígena na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e pesquisador do Centro de Estudos Ameríndios (CEsta-USP);
- Lucas Keese: coordenador do Programa Aldeias da Secretaria Municipal de Cultura;

- Adriana Testa: doutoranda em Antropologia (FFLCH-USP), integrante do Centro de Estudos Ameríndios da USP e pesquisadora associada do Centro de Trabalho Indigenista. Palestra: *Por que estudar a temática indígena na escola?*;
- Fabio O. Nogueira: doutorando (USP). Palestra: *Os Guarani no Jaraguá*;
- Ana Blaser: representante da SME. Palestra: *Lei 11:645/08: Conjuntura indígena atual e saberes indígenas na formação de professores para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo*;
- Benedito Preziosi: Pastoral Indigenista (SP), coordenador do Programa Pindorama (PUC-SP);
- Cristiano Navarro: Palestra/debate sobre o filme e sua experiência com os povos indígenas. Jornalista do *Le Monde Diplomatique Brasil*;
- Fernanda Elias: advogada e Defensora dos Direitos Indígenas. Palestra: *Direitos Indígenas, afinal existem?*

Foi um mês de intenso debate sobre a questão indígena e um momento importante para a formação de professores. A questão política relacionada à temática indígena foi predominante nas mesas, considerando que na história recente do país os direitos adquiridos pelos povos indígenas encontram-se em constante ameaça por representantes da bancada ruralista presentes no Congresso Federal e em outras estâncias de poder nos Estados e nos Municípios.

Assim, o Agosto Indígena mostrou a seu público que os indígenas não viviam no passado. Eles possuíam uma história marcada por particularidades e resistências diante do massacre ocorrido no Brasil nos últimos séculos e, por isso, tinham muitas histórias para contar.

Em 2015 ocorreu a II Mostra Agosto Indígena nos CEUs, cujo tema foi “A Resistência Indígena na cidade de São Paulo: direito à diferença”.

FIGURA 3.4 – Folder de divulgação da “II Mostra Agosto Indígena nos CEU” (2015)



Fonte: S.A. Site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.⁵¹

A organização da II Mostra Agosto Indígena de 2015 nos CEUs mostrou-se menos complicada, tendo em vista a experiência exitosa do ano anterior. O modelo já estava pronto. Seriam realizados cursos de formação continuada para professores, oficinas e apresentações culturais. O primeiro passo foi a chamada para as reuniões de representantes indígenas e das secretarias municipais participantes. O tema escolhido para aquele ano foi: “A Resistência Indígena na cidade de São Paulo: direito à diferença”.

Em comparação a 2014, em 2015 o evento foi ampliado, com aumento do número de atividades desenvolvidas, de CEUs atendidos e uma novidade: algumas escolas iriam receber as atividades.

Ao todo foram oferecidos 24 cursos, com 73 mesas que privilegiaram a presença e o protagonismo indígena. Além do curso de formação, as atividades culturais também foram ampliadas com Rap, teatro, entre outras atividades.

A II Mostra Cultural Agosto Indígena nos CEUs 2015, além de ter a participação de representantes Guarani Mbyà, que viviam em contexto de aldeias, contou com a presença de

⁵¹ Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/II-Mostra-Cultural-Agosto-Indigena-nos-CEUs>>.

mais de 30 etnias que viviam em contexto urbano. Somaram-se esse ano: Borum-Krekmun, Kamaiurá, Potiguara, Pankará e Tupi.

A Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo realizou, entre os dias 5 e 19 do mês de Agosto, a *1ª Mostra Agosto Indígena no Cine Olido*, em comemoração ao Dia Internacional dos Povos Indígenas. Foram realizadas 23 sessões de filmes que tinham como temática a questão da luta pelos direitos territoriais, a produção de formação de cineastas indígenas e as relações entre indígenas e não-indígenas.⁵²

Houve também a comemoração da ampliação das terras indígenas do povo Guarani Mbyà da cidade de São Paulo, com a exposição *Nhandekuary São Paulo Pygua - Os Guarani da cidade de São Paulo*, que retratou as experiências do Programa Aldeias, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura em parceria com o Centro de Trabalho Indigenista e as aldeias Guarani Mbya de São Paulo.⁵³

A programação do evento ocorreu de acordo com o seguinte cronograma: Debate de abertura (05/08/2015, às 19h, com convidados do Programa Aldeias, SMC e CTI); Luta pela Terra (07/08/2015, às 21h, com Cristiano Navarro e Jera Guarani); Olhares Compartilhados (08/08/2015, às 17h, com Edgar Teodoro da Cunha e Tatiane Klein); Cineastas Indígenas (14/08/2015, às 21h, com Ariel Ortega e Patrícia Ferreira, diretores do filme *Bicicletas de Nhanderu*); O Retorno da Terra Tupinambá (18/08/2015, às 15h, com Cacique Babau Tupinambá e Daniela Alarcon).⁵⁴

3.3.2 Cursos e Seminários oferecidos sobre a temática indígena entre os anos de 2013 a 2016

Além dos cursos e seminários promovidos nos eventos “Agosto Indígena” realizados nos anos de 2014 e 2015, foram oferecidos cursos e seminários de formação continuada em todas as Diretorias Regionais de Ensino ao longo dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, sendo 1.060 vagas em 2014, 1.585 vagas em 2015 e 140 vagas em 2016.

Com a entrada de Rafael Silva na coordenação do NEER, o desafio seria pensar um curso que contemplasse a questão étnico-racial englobando as áreas da atuação do Núcleo,

⁵² Cf. <<http://programavai.blogspot.com.br/2015/08/1-mostra-agosto-indigena-no-cine-olido.html>>

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Op. cit.

Africana/Afro-brasileira, Indígena e Imigrante, considerando que até aquele momento só se ofereciam cursos relacionados à temática Africana e Afro-brasileira.

A primeira ação do NEER, durante a coordenação de Rafael Ferreira Silva, foi o envio de um questionário diagnóstico para todas as unidades educacionais com questões relacionadas à aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Após a análise dos resultados, ficou evidente que os professores não se opunham à aplicação das referidas leis, embora muitos apontassem dúvidas relacionadas à execução, ou seja, um grande clamor por cursos de formação continuada sobre a questão étnico-racial e indígena.

As análises dos documentos das gestões anteriores demonstrou que a estratégia utilizada para a formação sobre EREER até 2013 consistia na capacitação de gestores educacionais para estes serem replicadores em suas unidades educacionais. O questionário apontou que essa estratégia se mostrou pouco eficaz para os desafios impostos pelas leis, tendo em vista que muitas vezes os gestores não multiplicavam os conteúdos em suas unidades educacionais.

Diante desses dados, a equipe do NEER decidiu oferecer cursos diretamente para professores, entre os anos de 2013 a 2015, e para gestores, em 2016.

As responsáveis técnicas pedagógicas que compunham a equipe foram chamadas para elaborar uma ementa do curso, englobando as três áreas, e ministrá-lo. O curso “Construindo Práticas para a (Re)Educação das Relações Étnico-raciais na escola” foi proposto no ano de 2013 e foram disponibilizadas 842 vagas.

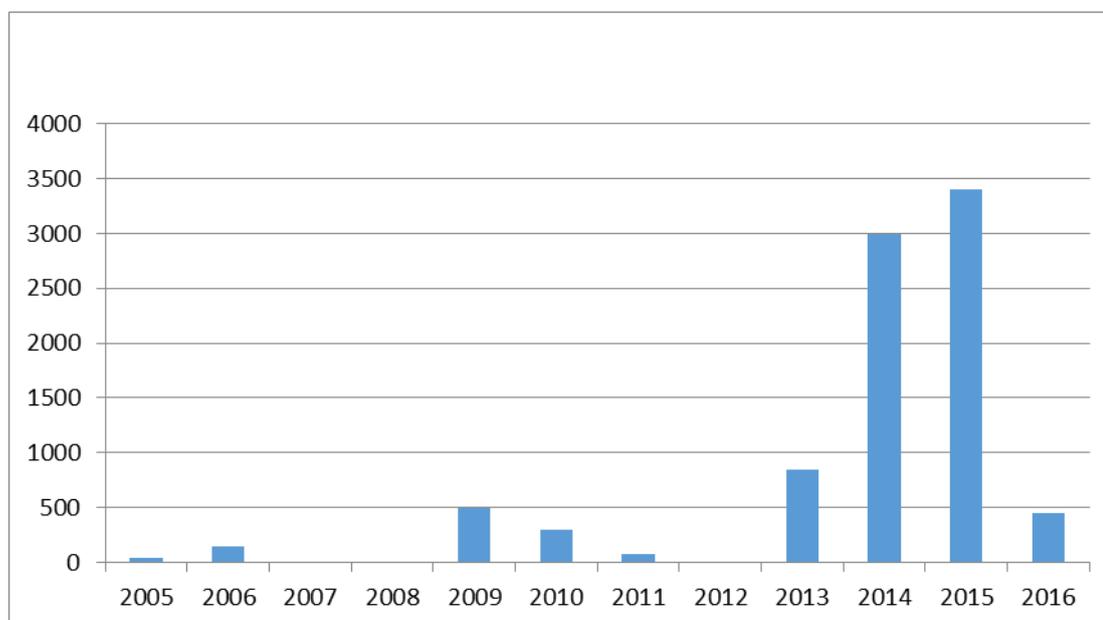
Esse curso cumpria o propósito de explicitar e problematizar conceitos centrais referentes à discussão das relações étnico-raciais, a saber: (1) Preconceito, Discriminação, Raça, Etnia, Racismo, Estereótipo, Fenótipo, Genótipo, Genocídio e Xenofobia; (2) Discutir e refletir sobre a construção de identidades, nomeadamente, as das populações negra, branca e indígena; (3) Relacionar o debate instaurado no curso com as práticas educacionais vigentes, bem como pensar e construir práticas pedagógicas alternativas das situações de discriminação e preconceito.

Em 2014, por meio de editais públicos, foram contratados formadores especializados em cada uma das áreas. A proposta inicial era preparar esses formadores para ministrarem o curso pensado.

O curso optativo “Introdução à Educação para as Relações Étnico-raciais – Leis 10.639/03 e 11.645/08” foi ministrado em todas as DREs, pelo menos duas vezes por

semestre, em cada uma delas. No total, foram oferecidas mais de 6 mil vagas de formação continuada em EREER para professores de Rede.

GRÁFICO 3.2 – Número de vagas oferecidas pela SME para a formação continuada de professores sobre a temática étnico-racial – 2005 a 2016



Fonte: *Diário Oficial da cidade de São Paulo*.

Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

A contratação de formadores seguiu o critério de atuação do Núcleo nas três áreas. Assim, foram contratados formadores especialistas nas questões afro-brasileira, imigrante e indígena. Ao final do primeiro ciclo de curso introdutório, os formadores foram convidados a pensar cursos específicos de sua área. No ano de 2015 e 2016, foram oferecidos cursos específicos em cada uma das áreas: Afro-brasileira, Imigrante e Indígena.

A estratégia de oferecer cursos para professores surtiu efeito, pois em todas as DREs foram montados Grupos de Trabalhos (GTs) sobre EREER e muitas escolas acabaram incluindo em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a questão étnico-racial.

Outro reflexo positivo do oferecimento de cursos de formação continuada para professores foi a demanda pela introdução dessa temática em todas as modalidades de ensino. Os documentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos contemplaram o debate da Educação para as Relações Étnico-raciais.

TABELA 3.2 – Quantidade de vagas oferecidas em cursos de formação de professores da SME que contemplam a Lei 11.645/08 – 2005 a 2016

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Número de vagas sobre a temática indígena	160	260	330	0	80	160	30	0	0	4960	5385	140
Número de vagas sobre a temática étnico-racial	39	140	0	0	500	300	80	0	842	2990	3400	450
Total	199	400	330	0	580	460	110	0	842	7950	8785	590

Fonte: *Diário Oficial da cidade de São Paulo*.

Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

Por fim, apesar do aumento significativo de cursos de formação continuada oferecidos entre os anos de 2013 e 2016 sobre a temática indígena e em ERER, conforme aponta a tabela acima, a quantidade vagas oferecidas ainda pode ser considerada pequena em relação ao número de professores que compõem o quadro de profissionais da RME.

A RME conta com mais de 80 mil profissionais que atuam nas escolas da cidade de São Paulo e a quantidade de vagas oferecidas nos cursos de formação continuada não chegou a abranger 30% desse total. Certamente, isso se deve a diversos fatores, como quantidade insuficiente de formadores contratados, resistência de diversas instâncias da Secretaria Municipal de Educação para a implantação do tema, pouca quantidade de materiais didáticos e paradidáticos produzidos sobre o tema e, principalmente, falta de investimentos públicos nessa área.

O Núcleo de Educação Étnico-racial ainda não conta com uma dotação específica para a elaboração de políticas públicas voltadas para Educação para as Relações Étnico-raciais. Sendo assim, a proposta de formação continuada para a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 acaba ficando à mercê da visão política e da boa vontade dos políticos e governantes que estão no poder.

4 Uma aproximação do currículo em ação: o ensino de História e Cultura Indígena em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Neste capítulo busca-se uma aproximação com o currículo em ação e currículo como narrativa por meio das entrevistas com professores, análise de documentos escolares e da investigação do cotidiano escolar. A pesquisa foi desenvolvida com cinco professores de História, lotados em quatro escolas da RME, localizadas em diferentes regiões da cidade de São Paulo. A análise destas entrevistas e dos documentos ajudará a ampliar a compreensão sobre como tem ocorrido a aplicação da Lei nº 11.645/08 em diferentes realidades escolares com base na atuação dos professores de História, bem como na seleção, distribuição e desenvolvimento de atividades.

A análise será feita à luz de um escopo teórico baseado nos estudos etnográficos e da História Oral. Ela servirá como metodologia para dar escuta aos entrevistados com o objetivo de dar-lhes a oportunidade de relembrar suas trajetórias de vida, de forma a apreender como essas vivências e acontecimentos os constituíram como docentes. Dessa forma, as entrevistas poderão ajudar entender como a dinâmica de trabalho, o contexto em que as práticas acontecem, as dimensões sociais e institucionais (pedagógico-administrativas), interagem com as histórias de vida e com a trajetória profissional de cada um deles, influenciando as escolhas de conteúdos para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Os trabalhos de Rockwell e Ezpeleta (2007), embora não se situem na perspectiva da História Oral (HO), trazem inquietações sobre os procedimentos de estudos da “vida cotidiana escolar”, chamando a atenção para a necessidade de “olhar com particular interesse” os eventos sociais que acontecem a partir dos sujeitos que executam a ação e constroem anonimamente a história.

Meihy (1994) atribui à História Oral o papel de ampliar o campo de pesquisa em história ao possibilitar o registro e a análise da experiência pessoal. Nesse sentido, pode-se pensar a História Oral como uma importante metodologia para estudar a prática docente. Portelli (1997) destaca que a História Oral possibilita ao historiador entender mais sobre os significados dos fatos narrados do que sobre o evento em si, ou seja, possibilita saber mais sobre a subjetividade do expositor, pois as entrevistas “lançam nova luz sobre os eventos inexplorados da vida diária.” (PORTELLI, 1997, p. 31)

Segundo este autor, as fontes orais possibilitam entender não apenas o que o entrevistado fez, mas o que ele queria fazer, o que acredita estar fazendo e o que pensa que

fez, tornando-se única por causa do seu enredo – “o caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores de forma a contá-la.” (PORTELLI, 1997, p. 31)

Essas considerações traçadas por Portelli (1997) e Meihy (1994) podem ser observadas no relato dos professores entrevistados para esta pesquisa. Nesse sentido, a História Oral possibilitou o contato com informações valiosas que não são possíveis de serem acessadas por meio de fontes documentais. As entrevistas proporcionaram uma percepção dos processos de atuação docente de maneira quase simultânea com a história atual. Para uma pesquisa do tempo presente como esta, a História Oral possibilitou observar os fenômenos e trazer à tona as relações que acontecem em sala de aula (a partir da visão dos entrevistados), o que seria muito difícil com uma abordagem da historiografia tradicional.

Ao fazer história do tempo presente, o historiador, segundo Chartier (2006), é contemporâneo de seu objeto e, portanto, partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Portanto, ele deve considerar alguns aspectos:

Ele é, pois o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. Para os historiadores dos tempos consumados, o conhecimento histórico é sempre uma difícil operação de tradução, sempre uma tentativa paradoxal: manifestar sobre o modo de equivalência um afastamento irredutível. Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói. (CHARTIER, 2006, p. 216)

Levando em consideração o exposto, a História Oral permite, por meio da escuta e dos registros das narrativas, buscar compreender a atuação destes professores que afirmam inserir em suas práticas o ensino de História e Cultura Indígena, considerando que a Lei 11.645/08 não possui nenhuma Diretriz Curricular para a sua execução.

Para proceder às entrevistas foi utilizado um roteiro – analisado previamente e confrontado com a problemática da pesquisa e com os objetivos –, partindo do pressuposto de que estas entrevistas se encarregam de contribuições importantes para a produção de dados a serem problematizados pelo estudo.

O universo da pesquisa é constituído por quatro escolas municipais de Ensino Fundamental e/ou EJA de São Paulo e por cinco professores entrevistados, atuantes nas escolas municipais da cidade. Os professores optaram por não serem identificados e, por isso, serão utilizados nomes de personalidades indígenas para preservar a identidade de cada um.

Todos possuem formação em História e atuam no Ensino Fundamental II e/ou Educação de Jovens e Adultos. Foram escolhidos dois homens e três mulheres com tempo de formação inicial e de atuação na Rede que variam de 3 anos a 20 anos. As entrevistas e visitas às escolas foram realizadas entre os anos de 2015, 2016 e 2017.

Para desenvolver este trabalho procurou-se por professores que afirmavam incluir em seu planejamento o ensino de História e Cultura Indígena. Para tanto, alguns critérios foram utilizados para viabilizar o escopo desta investigação: (1) os professores deveriam atuar em diferentes Escolas de Ensino Fundamental II e/ou EJA, ligadas à diferentes Diretorias Regionais de Educação (DRE), sendo que, dentre as quatro escolas, não poderia haver escolha de duas ou mais ligadas a mesma DRE; (2) dentre as quatro escolas, uma deveria atender à modalidade Ensino de Jovens e Adultos; (3) dentre as quatro escolas, uma deveria propor um projeto político pedagógico diferenciado.

4.1 Desafios dos professores de História no contexto do cotidiano escolar do Ensino Fundamental

4.1.1 O bairro de Teotônio Vilella no distrito de Sapopemba: a localização da EMEF B.C.Q. e os professores entrevistados

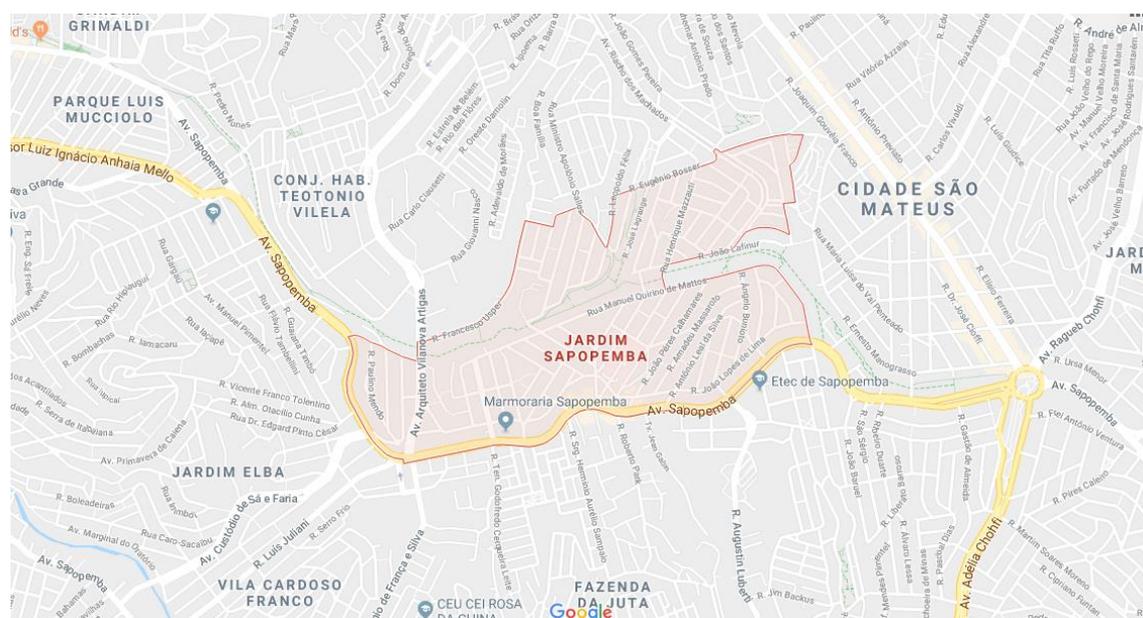
A professora Turíra atua na EMEF B.C.Q. Ela é formada em Ciências Sociais (primeira graduação) pela Fundação Santo André (atual Centro Universitário de Santo André), fez curso de especialização em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP, além de diversos cursos de extensão para se capacitar. Em 2011, graduou-se em História, a distância. Trabalha como professora desde os 23 anos; há 17 anos começou a trabalhar na Rede Estadual de Ensino e, depois, na rede particular. Em 2002 ingressou na Rede Municipal de São Paulo. Começou trabalhando com EJA, no Estado, e depois continuou dando aula para os Ensinos Fundamental e Médio. Agora, atua há muitos anos só no Ensino Fundamental II.

O professor Aílton também trabalha na EMEF B.C.Q. e é graduado em História, pela Faculdade Santa Izildinha, e em Pedagogia. Fez pós-graduação em Educação Inclusiva e em Contação de História. Começou a dar aulas na Rede Estadual de Ensino, em 2010 como OFA (Ocupante de Função Atividade). Em 2012, foi aprovado em concurso público do Estado, onde atua até hoje. Ingressou na Rede Municipal de Ensino em 2013. Sempre trabalhou com

jovens, desde a adolescência: inicialmente, no movimento estudantil, depois com grupo de jovens na Igreja Católica, Pastoral da Juventude, o que o motivou a fazer licenciatura em História. Até hoje atua no cursinho UNIAFRO, ligado à Pastoral da Juventude com projeto pré-vestibular e capacitação de liderança jovem na região.

A EMEF B.C.Q. está localizada no distrito de Sapopemba, situado na região leste da cidade de São Paulo e abrange os bairros Parque Bancário, Vila Bancária, Vila Júlio, Vila Rica, Parque Santo Antônio, Jardim Dona Sinhá, Jardim Sapopemba, Vila Cunha Bueno, Vila Santa Virgínia, Vila Industrial, Jardim Grimaldi, Lar Nacional, Conjunto Teotônio Vilela, Conjunto Mascarenhas de Moraes, Sapopemba, Jardim São Roberto, Parque Santa Madalena, Jardim Planalto, Jardim Elba, Promorar Sapopemba, Jardim Colorado, entre outros.

FIGURA 4.1 – Mapa do Distrito de Sapopemba



Fonte: Google Maps. Acesso em: 10 dez. 2017.

De acordo com os dados da Fundação Seade (2017), o distrito de Sapopemba possui uma população de 288.311 habitantes e compreende uma área de 13,4 km². Corresponde ao segundo distrito mais populoso da cidade de São Paulo, apresentando 21.076 hab./km². O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região é de 0,446, demonstrando, assim, a baixa qualidade de vida da população, que está relacionada tanto à pouca oferta de serviços públicos e equipamento culturais quanto à situação econômica da região.

A história do bairro data da colonização portuguesa, no século XVI, com a concessão de terras a João Ramalho. Os terrenos correspondentes à sesmaria que foram adquiridos por

outros proprietários, dentre eles, João Pedroso, que, em 1848, comprou a área denominada de Capão da Invernada, Capão, Embiriva ou Embahú, e que foi herdada por seu filho, Antonio Pedroso, em 1856. Partes dessas terras foram vendidas pela viúva de Antonio Pedroso, Martinha Maria Pedroso, a Maria do Carmo Cyparisa Rodrigues, em 1880, a qual transferiu parte da área, então chamada de Campo Grande, aos irmãos Falchi, Emídio, Bernardino e Panfílio (RONCO FILHO e MAUERBERG, 1989).

O desenvolvimento da região se deu a partir do século XIX, com a construção da Estrada de Sapopemba, que foi aberta para ligar diversos sítios, chácaras e fazendas da região. Nesse período, existiam diversas estradas rurais que ligavam o núcleo urbano de São Paulo a diversas localidades. No início, ainda no século XIX, a estrada de Sapopemba (como o próprio nome já diz) era uma estrada de terra batida utilizada por tropeiros e pequenos sitiantes que por ela faziam chegar seus produtos até a cidade. Porém, uma grande transformação ocorreu já nos últimos anos do século XIX e princípios do século XX. O rápido processo de crescimento e urbanização pelo qual passou a cidade de São Paulo naquele período fez surgir diversos loteamentos entre a Mooca e o Tatuapé. Dentre eles, estavam a Vila Formosa e a Vila Prudente. Entretanto, todos os novos loteamentos (hoje bairros) conservaram o traçado da estrada de Sapopemba, uma vez que ela era muito tradicional e tinha uma histórica ligação com toda a zona leste até o centro da cidade. Entre 1910 e 1930, surgiu ao redor da estrada, numa antiga gleba de terra conhecida como Fazenda Sapopemba, o atual bairro. A sua protetora é Nossa Senhora de Fátima, cuja imagem foi trazida de Portugal. Essa é uma referência importante para a história de Sapopemba, uma vez que os seus primeiros moradores eram portugueses e espanhóis. Com a rápida urbanização de seu entorno, a antiga “Estrada de Sapopemba” perdeu essa característica, ou seja, a de estrada rural. Porém, nas décadas seguintes, ela ainda continuou a ser conhecida com essa designação (de “estrada”). Os moradores, por sua vez, não se conformavam. A partir de 1940, iniciaram um movimento para a transformação da estrada em avenida. Os seus reclamos ganharam eco na Câmara Municipal e, em 1950, era apresentado o primeiro Projeto de Lei que a transformava em avenida. O autor foi o então vereador Jânio da Silva Quadros que assim se expressou: “É absurda a denominação de ‘estrada’ à verdadeira avenida de ligação, toda edificada, e da máxima importância social e comercial.”⁵⁵

Américo Colaço Secco, morador da região desde 1923, conta que os filhos sempre ajudaram no trabalho da roça: “Tudo o que plantávamos era vendido no mercado da Rua da

⁵⁵ Cf. <<http://historiaviladiva.blogspot.com.br/2015/10/avenida-sapopemba-historia-da-actual.html>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

Cantareira, próximo ao parque Dom Pedro”, lembrando o tempo em que o local era todo de madeira. José Annes, 82 anos, outro morador da região, diz que em 1924, durante os 28 dias da Revolução, foi expulso de casa com a sua família pela artilharia carioca e mineira, e teve que fugir em carros de boi. Segundo Annes, a agricultura foi introduzida na região pelos portugueses: “As pessoas que moravam aqui viviam de cortar as árvores que já existiam e vender os feixes de lenha para as padarias no Belém.”

O evento mais importante da história de Sapopemba foi a chegada da imagem de Nossa Senhora de Fátima, vinda de Portugal, em 1931. Encomendada por João Alves Pereira, a imagem só foi liberada pela alfândega depois que uma comissão de moradores pagou três contos de réis, valor de que Pereira não dispunha. “Cada um deu o que podia, mas todos contribuíram”, conta Secco, filho de um dos integrantes da turma que pagou a taxa alfandegária. Uma procissão grandiosa levou a estátua da santa até Sapopemba. “O grupo que carregava a imagem partiu da Rua Padre Adelino, na Quarta Parada e outro saiu da Igreja de São Roque, onde hoje é a Paróquia de Nossa Senhora de Fátima e São Roque”, afirma Annes, lembrando os momentos que viveu aos seus 16 anos. O encontro dos dois grupos aconteceu na Capela de Santa Cruz, na Estrada da Barreira Grande. Mais tarde, ao lado da antiga Igreja de São Roque, foi erguido um santuário para a imagem da santa.⁵⁶

A EMEF B.C.Q. está localizada no Bairro Teotônio Vilela que surgiu em 1986, a partir da aprovação de loteamento de uma área que deu origem ao Conjunto Habitacional Teotônio Vilela. Atualmente, o bairro possui uma população estimada de 50 mil habitantes, compreende uma área de 978.473,00 m² e possui 5.840 apartamentos e 1.748 casas/embriões.

Em decorrência do parcelamento do solo e da sua correspondência com a topografia social, na qual a qualidade de vida da população é afetada pela precariedade das condições de vida, percebe-se uma grande deficiência dos serviços fornecidos, como água, energia elétrica, asfalto, linhas de ônibus, escolas, postos de saúde, entre outros.

4.1.2 A EMEF B.C.Q.: sua organização, cenários e sujeitos

A escola EMEF B.C.Q. está localizada no Bairro Teotônio Vilela, no distrito de Sapopemba, na periferia da zona leste de São Paulo. A região conta com uma rede precária de transporte público, fazendo que o acesso à região chegue a levar até 1h30, considerando a Estação da Sé como ponto de partida. Desde 2010, a região aguarda a inauguração do

⁵⁶ A referência foi retirada do Projeto Político Pedagógico da escola.

monotrilho (linha Prata) que promete ligar o Terminal de ônibus de Sapopemba à estação de metrô da Vila Prudente (linha Verde). A obra, porém, já sofreu diversos reajustes financeiros e estruturais e a inauguração, que seria em 2015, foi prorrogada para 2017 e, provavelmente, será prorrogada novamente.

Apesar de estar em uma zona periférica, a escola está localizada em uma avenida de bastante movimento da região, com algumas zonas de comércio próximas e equipamentos sociais, como o Corpo de Bombeiros e outras escolas públicas. É possível perceber a presença de diversos tipos de moradias que coexistem em espaços próximos, o que permite diferenciar o perfil socioeconômico de seus moradores.

O perfil socioeconômico dos alunos, levantado com base na coleta de dados realizada pela escola em 2013, é este: 52% das famílias da região recebem até 4 salários mínimos; 41%, até 1 salário mínimo e; 7% das famílias recebem mais de 4 salários mínimos.

A escola foi construída em 2009 e teve o início de suas atividades em setembro desse mesmo ano. O edifício foi planejado com o objetivo de eliminar o terceiro turno de uma escola próxima que estava com lotação acima da média. A princípio, a escola contava com apenas quatro salas de aula de Ensino Fundamental I. Atualmente, possui 17 salas, entres os ciclos I e II, sendo nove salas de ciclo I e oito salas de ciclo II.

Ao se chegar à escola, verificou-se a boa conservação do prédio e de sua fachada. Isso se deve ao pouco tempo da edificação e à boa gestão dos recursos financeiros destinados à instituição pelos programas oficiais da prefeitura. A escola conta com diferentes espaços para o desenvolvimento de projetos, atividades pedagógicas no contraturno e sua utilização pela comunidade aos finais de semana. Esses projetos estão previstos no calendário escolar e estão integrados à cultura da escola, como é o caso da Festa Junina, Comemoração da Semana da Criança, Mostra Cultural, Recreio Dirigido, Recuperação Contínua, Clube de Leitura e Homenagem aos 9º anos.

No que se refere à estrutura física, a escola conta, no piso superior, com: (10) salas de aulas que atendem 35 alunos em cada uma; (1) sala multiuso; (1) sala de informática; (1) laboratório de Ciências; (1) sala de leitura; (1) sala de vídeo; (1) sala de coordenação pedagógica; (1) sala dos professores; (1) sala de artes; (2) sanitários para portadores de necessidades especiais; (2) sanitários para funcionário.

No piso inferior encontram-se: (7) salas de aula; (1) quadra; (1) cozinha; (1) refeitório; (1) despensa, (2) sanitários para alunos; (3) sanitários para portadores de necessidades

especiais; (1) sala multiuso; (1) sala de espera; (1) sala de diretoria; (1) secretária; (1) *hall* de secretaria; (1) almoxarifado; (1) lavanderia; (2) sanitários de funcionários; e (1) elevador.

A EMEF B.C.Q. funciona em dois turnos. No período da manhã, das 7h às 11h50, com o horário de almoço das 11h50 às 12h10. No período da tarde, das 13h30 às 18h20, com o horário de almoço das 13h10 às 13h30. No período da manhã são atendidos os alunos de Ensino Fundamental II e, no período da tarde, os alunos de Ensino Fundamental I.

Quadro 4.1 – Equipe que atua na UE (56 servidores)

Quantidade	Ocupação
01	Diretora
01	Assistentes de Diretor de Escola
02	Coordenadores Pedagógicos
01	Agente Escolar
01	Secretário de Escola
00	Auxiliar de Secretaria
06	Auxiliar Técnico de Educação
01	Inspetor de Aluno
44	Professores
00	Professores Readaptados

Para a organização e o atendimento de todos os alunos, no ano de 2015, a escola conta com 44 professores. A carga horária de cada professor está regulamentada pela Prefeitura de São Paulo por meio do Estatuto do Magistério. Os professores podem escolher entre Jornada Básica (JB), Jornada Básica do Docente (JBD) e Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Quadro 4.2 – Jornada de trabalho do professor (I)

Composição da Jornada	Regência	Hora Atividade	Nº de Professores por Jornada
Jornada Básica (JB)	18h/aula	2 h/aula atividade	23
Jornada Básica da Docente (JBD)	25h/aula	5 h/aula atividade	3
Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)	25h/aula	7h/aula atividade + 8h/formação	18

Fonte: Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

A opção de jornada é feita ao final de cada ano letivo, quando é realizada a atribuição de aulas para o ano seguinte. Essa opção só pode ser feita por professores que possuam cargo efetivo na unidade escolar.

Os dois professores entrevistados cumprem a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), dedicando-se 25 h/aula ao ensino em classes atribuídas, 8 horas em reuniões de formação e planejamento, e 7 horas para o preparo de atividades.

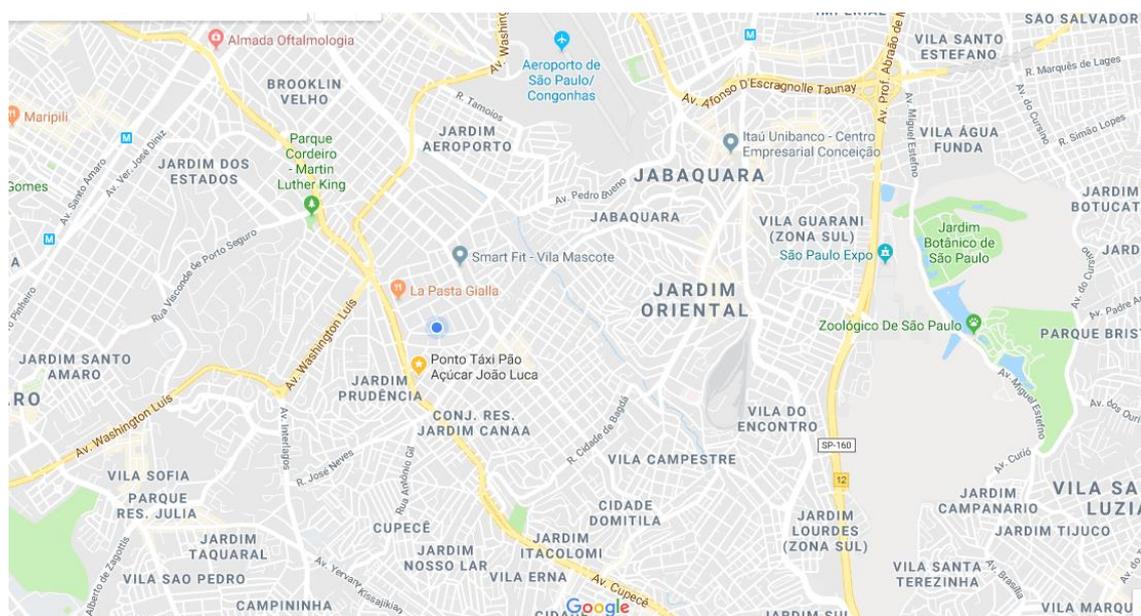
4.1.3 O bairro de Vila Alexandria no distrito de Jabaquara: a localização da EMEF B.O.H e a trajetória do professor entrevistado

O professor Mario Juruna trabalha na EMEF B.O.H., como professor de EJA. Na adolescência, participava de um grupo chamado *Convergência Socialista*, atual PSTU, por influência do irmão mais velho que o levava para as reuniões de sindicatos e de espaços de debates, o que contribuiu para seu interesse em História e Política. Outro motivo que o fez se interessar por essa disciplina foi a proximidade com a cultura islâmica, já que também morava em um bairro da periferia de São Paulo que recebeu muitos imigrantes palestinos. Estudou em um colégio particular onde sua mãe era professora, mas morava em um bairro pobre: “E aí eu comecei a me questionar: eu estudava numa escola que era particular e comecei a ver a luta de classes na prática. Eu via uma escola que só tinha uma galera que era ‘burguesa’, e eu do outro lado do muro, esse é o marco, meus 13 para 14 anos.” Mario entrou no curso de História

da PUC-SP em 1998, fez estágio em museu, mas se identificou como professor do Estado, na Cidade Ademar: “Eu me encontrei lá, descobri logo no primeiro ano de PUC, que queria ser professor. E tive essa ideia, um flash daquilo que eu não queria e que eu tinha que fazer alguma coisa e era ali. Ali era minha atividade e também era minha militância ali dentro.” Depois deu aula em escolas particulares, até ingressar na RME, em 2007, onde atua há 10 anos.

A EMEF B.O.H. está localizada na Vila Alexandria, no distrito de Jabaquara, na região centro-sul da cidade de São Paulo, que compreende os bairros de Americanópolis, Cidade Domitila, Cidade Leonor, Cidade Presidente Vargas, Cidade Vargas, Jabaquara, Jardim Anchieta, Jardim Bom Clima, Jardim Clélia, Jardim Costa Pereira, Jardim Cunha Bueno, Jardim Itacolomi, Jardim Jabaquara, Jardim Lourdes, Jardim Mendes Gaia, Jardim Metropolitano, Jardim Oriental, Jardim São Martinho, Jardim Scaff, Jardim Sul São Paulo, Jardim Vila Rica, Parque Jabaquara, Vila Alexandria, Vila Babilônia, Vila Campestre, Vila Canaã, Vila Clara, Vila da Saúde, Vila do Encontro, Vila Facchini, Vila Guarani, Vila Jabaquara, Vila Mascote, Vila Mira, Vila Parque Jabaquara, Vila Paulista e Vila Santa Catarina.

FIGURA 4.2 – Mapa do Distrito de Jabaquara



Fonte: Google Maps. Acesso em: 13 dez. 2017.

A população estimada do distrito de Jabaquara é de 223.780 habitantes, distribuídos em uma área total de 14,1 km². O IDH da região é 0,901, considerado bastante elevado em comparação com os outros bairros da cidade de São Paulo.

De acordo com Alexandre Navarro (2005), o nome Jabaquara tem origem tupi e significa “toca da fuga”, provavelmente uma referência aos antigos quilombos que existiam naquela localidade.

Relatos da região datam do século XVI quando a sesmaria pertencia ao Padre José de Anchieta. Era considerado um lugar de passagem pelos viajantes que se dirigiam a Santo Amaro e à Borda do Campo, além de ter sido um lugar onde os escravizados fugidos procuravam abrigo até o início do século XVII. A partir desse período, a região começou a ser ocupada por sítiantes que ali abriam estabelecimentos agrícolas e comerciais. No século XIX, a prefeitura criou na região o Parque do Jabaquara, local que foi muito procurado para o lazer, passeios e piqueniques. Em 1906, a São Paulo Tramway, Light and Power Company implantou a linha de bondes que passava pelo largo da região e interligava a Rua Tutóia ao centro de Santo Amaro. Mas o grande impulso ao desenvolvimento local se deu com a construção do aeroporto de Congonhas, em 1940, a construção da Paróquia de São Judas Tadeu, no mesmo ano, e a com construção da estação do metrô Jabaquara, em 1974. Na região, encontra-se até hoje a Casa do Sítio da Ressaca, tombada pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico (CONDEPHAAT) e que hoje acolhe o Acervo da Memória e do Viver Afro-brasileiro. A casa é uma construção em estilo bandeirantista, remanescente do período colonial brasileiro e sua construção data de 1719.⁵⁷

De acordo com Mayumi (2006) o nome “Ressaca” aparece pela primeira vez em 1780, registrado por Teresa Paula de Jesus Fernandes, proprietária do imóvel, que pedia a medição e demarcação do Sítio da Ressaca, com 500 braças de testada e meia légua para o sertão, nas primeiras 200 braças, e de uma légua para o mesmo sertão nas restantes. A demarcação, assim, chegava às terras do Padre Domingos Gomes de Albernáz. Para que a medição fosse feita, Teresa Paula de Jesus Fernandes reuniu títulos antigos, nos quais constavam que o Sargento-Mór Lopes de Medeiros fora, assim, o proprietário original do sítio da Ressaca antes de 1700. Teresa Paula de Jesus Fernandes doou uma parte das terras ao preto forro Francisco Raposo, vendeu outra ao Padre Félix José de Oliveira e uma outra à Beata Úrsula.

Em 1827, o Sítio da Ressaca pertenceu ao Padre Vicente Pires da Motta, que o vendeu, naquele ano, para Jorge Heath. O sítio foi revendido a Guilherme Hopkins e, posteriormente,

⁵⁷ Cf. <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_m_z/pauloduarte/index.php?p=196>. Acesso em: 14 dez. 2017.

revendido a Henrique Henriqueson. Em 1853, a casa foi adquirida por Francisco Antônio Mariano. A viúva de Mariano, Dona Justina Mariano Peruche, vendeu o sítio a um de seus filhos, Felício Antônio Mariano Fagundes, que uniu o Sítio da Ressaca, o Sítio Simão e o Sítio Olho d'Água sob a mesma denominação “Ressaca”. De 1860 a 1900, o sítio pertenceu a Felício A. Mariano Fagundes e, com a morte deste, seus herdeiros repartiram a propriedade. A parte que continha a casa foi vendida em 1908 para Antônio Cantarella, responsável pela urbanização do bairro do Jabaquara, e foi um sítio familiar até 1969.

Nessa ocasião, houve nova divisão da área, com uma parte sendo loteada e transformada no que é hoje o Jardim Metropolitano. Outra acabou desapropriada pelo Metrô de São Paulo para a construção do pátio de manobras. A partir do loteamento, a paisagem local foi desfigurada e a casa desapropriada em 1978, junto a um terreno de 1 hectare a seu redor.

No início de 1950, os engenheiros Hugo e Arthur Brandi traçaram um plano para lotear aquela vasta propriedade. Esse trabalho foi todo delimitado, visando a preservação das árvores. O local tornou-se um parque residencial muito calmo. Os lotes eram superiores a 1500 m², e os moradores, quase todos de descendência alemã, plantavam árvores das mais diversas espécies, tanto ornamentais quanto frutíferas. Alguns anos depois, muita gente se mudou do Jabaquara e os novos proprietários passaram a lotear a terra em metragens cada vez menores.⁵⁸

A EMEF B.O.H. está localizada na Vila Alexandria, em um desses primeiros loteamentos da região. Ela foi criada pelo decreto n.º 7.367, de 05/02/1968, com o nome de Escola Municipal de Vila Alexandria; por esse mesmo decreto houve a integração das classes pertencentes à Escola Municipal Vila Santa Catarina. Na gestão política do então governador do Estado de São Paulo, Dr. Roberto Costa de Abreu Sodré, e do prefeito de São Paulo na época, Brigadeiro José Vicente de Faria Lima, a escola recebeu o nome de Escola Municipal de Primeiro Grau “Bernardo O’Higgins”, em 11/09/1968, durante solenidade que contou com a participação do Presidente do Chile, Exmo. Dr. Eduardo Frei Montalva.⁵⁹

Atualmente, a escola é um estabelecimento de Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo, oferecendo as modalidades de Ensino Regular e EJA. Está organizada em três períodos de funcionamento, oferecendo 33 classes, nos dois primeiros turnos, e nove no terceiro turno, totalizando 42 classes.

⁵⁸ Op. cit.

⁵⁹ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2016).

4.1.4 A EMEF B.O.H.: sua organização, cenários e sujeitos

Para chegar a B.O.H. de transporte público, partindo da estação Sé do metrô, é necessário pegar a linha Azul, sentido Jabaquara, descer na última estação e pegar um ônibus até a escola, um deslocamento que dura, em média, uma hora. A escola está localizada na zona centro-sul da cidade de São Paulo, no bairro Vila Alexandria. Esse bairro apresenta grande contraste social, em que é possível observar casas e apartamentos de médio a alto padrão, mas também comunidades com moradias de pouca ou nenhuma infraestrutura, como água, luz e esgoto, construídas às margens do córrego Jabaquara.

A região, nos últimos 20 anos, passou por uma grande especulação imobiliária que levou à desapropriação de inúmeros terrenos e comunidades. Soma-se a isso, a aprovação do Projeto Operação Urbana Água Espreada, Lei nº 13.260 de 2001, cujo objetivo, de acordo com Secretaria de Gestão Urbana,

É promover a reestruturação da região que contempla parte da Marginal Pinheiros, Avenida Chucuri Zaidan, Avenida Jornalista Roberto Marinho, assim como a área ao longo do córrego Jabaquara. Prevê intervenções como a abertura e extensão da Avenida Roberto Marinho até a Rodovia dos Imigrantes, propondo a criação de um parque linear ao longo do córrego Jabaquara – Via Parque –, um novo sistema viário e o reassentamento de centenas de famílias em projetos de HIS na proximidade. a obra do monotrilho (linha Ouro) que ligará a região ao metrô Jabaquara. (SÃO PAULO [MUNICÍPIO], SMUL, 2017)

Essa situação gerou uma série de demandas e conflitos na escola, que pode ser observados na fala do professor A.

“A escola era um caos. Os alunos faziam coquetel molotov, faziam barricada e a gente não conseguia construir diálogo. O ‘pau estava quebrando’ e a gente não conseguia chegar neles. Na hora, a gente não sabia exatamente o que eles estavam reivindicando. Entendemos depois. As reivindicações eram várias: a escola era ‘tosca’, com currículo fechado, que não dialogava com a comunidade. Em uma reunião pedagógica, a solução para a violência foi instalar câmeras e fechaduras nas portas. Aquilo me deixou amargurado, porque sabia que esta não era a solução. Naquele momento estava começando o processo de desapropriação aqui no bairro, o Projeto Operação Urbana Água Espreada. Atualmente este projeto está engavetado. Se tem uma coisa boa que a gestão Haddad fez, foi engavetar este projeto. Ela teve esse mérito! Era projeto terrível, que previa a desapropriação da comunidade, eu fui conhecer depois. Então, naquele momento, começaram as desapropriações e isso refletiu na sala de aula, nessa revolta dos meninos.”

A aprovação desse projeto e a especulação imobiliária geraram a gentrificação do bairro. De acordo com pesquisas realizadas pelo mercado imobiliário, em 2015, esse foi um dos bairros que mais se valorizou na cidade São Paulo.

Como consequência das relações tensas vivenciadas na escola, o professor A prossegue:

“Eu fiquei mal, tive que sair da sala de aula, entrei em crise, fui parar na UTI, pensei em exonerar, um negócio louco. Pensei, vou sair daqui, vou pra universidade, fazer um mestrado, vou sumir daqui, porque não é isso, não é possível [...]. Eu fiquei meio perdido profissionalmente com aquela situação.”

Esse relato deixa evidente que os sujeitos educativos estão inseridos em uma dinâmica social e histórica. Desse modo, é válido lembrar que a educação não pode ser pensada de maneira desvinculada da construção histórico-social, o que permite considerar a importância de se articular os conhecimentos construídos no âmbito escolar com a participação cidadã, um dos grandes desafios na educação atual.

Os alunos da escola, em sua maioria, são de classes populares, moradores das comunidades Alba, Vietnã e Brooklin-Jabaquara. Apesar de estar localizada em um bairro de classe média alta, a região não oferece muitos espaços de lazer nem equipamentos sociais. Nas redondezas, com exceção do Clube do Jalisco e do recém-inaugurado Parque do Chuvisco, não há opções de teatros, bibliotecas e outros equipamentos sociais na região.

A escola está organizada em três turnos que atendem alunos dos ciclos de alfabetização, interdisciplinar e aural, bem como jovens e adultos na modalidade EJA, dos ciclos I e II.

No período da manhã, das 7h às 12h, são atendidos os alunos do ciclo de alfabetização dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos, bem como os 7^{os} e 9^{os} anos do ciclo aural. À tarde, das 13h30 às 18h30, são atendidos os 4^{os}, 5^{os} e 6^{os} anos do ciclo interdisciplinar e os 8^{os} anos do ciclo aural. No período noturno, das 19h às 23h, são atendidos os alunos matriculados na modalidade EJA, ciclos I e II.

A escola possui 1.004 alunos matriculados, em que 347 frequentam o período da manhã, 312 o período da tarde e 345 o período noturno. As turmas possuem em média 30 alunos por sala. A escola conta com (9) salas ambientes, onde são desenvolvidas atividades relacionadas às disciplinas correspondentes de cada sala; (7) salas de aulas; (1) sala de leitura; (1) sala de recuperação paralela; (1) brinquedoteca; (1) laboratório de informática; (1) auditório. Ao se chegar na escola, percebe-se o desgaste do tempo na fachada, contudo,

quando nela se entra, verifica-se a boa conservação do prédio e a sua boa organização. Em geral, as visitas para o desenvolvimento desta pesquisa foram feitas no período noturno, pois o professor entrevistado lecionava na EJA. Nesses encontros, foi possível perceber um pouco da dinâmica e da organização da escola. De acordo com o PPP da instituição, os diversos ambientes escolares são organizados e redefinidos para promover o desenvolvimento e as práticas educativas que desenvolvam habilidades e competências dos alunos. Dessa forma, a sala de aula deve ser entendida como um espaço de construção de conhecimento que pode ser modificado constantemente com base nas propostas educativas ali desenvolvidas. O mesmo acontece com os diferentes espaços da escola, como a praça de alimentação, que é um espaço externo, com mesas de concreto e arquibancada, constantemente utilizado para rodas de conversa e trabalhos integrados.

Nos espaços escolares são desenvolvidos uma série de projetos e atividades que estão propostos no calendário escolar. Para solucionar o problema de violência e promover a aproximação das famílias com a escola, foi proposto o projeto “Respeito e convivência”. Esse projeto se vale da dinâmica de jogos cooperativos e competitivos, gincanas culturais e outras atividades para aproximar a escola dos pais e filhos, tendo como perspectiva o elemento colaborador para o amadurecimento de práticas desenvolvidas dentro do ambiente escolar.

Além dessas atividades, outro ponto fundamental para o combate à violência no ambiente escolar, foi a discussão coletiva do Regimento Educacional Interno, em que foram debatidos os direitos e deveres que todos deveriam observar para a melhor convivência na escola.

Outro projeto desenvolvido na unidade desde 2014 é o Plano de Combate ao Trabalho Infantil, com atividades desenvolvidas ao longo do ano, como a apresentação de curtas para cine-debate; a discussão dos direitos da criança e do adolescente; atividades de leitura e escrita, abordando os dez Direitos Naturais da Criança; apresentação de peça teatral e de atividades com a comunidade escolar, que tem como principal marco o Dia da Família.

No contraturno, é desenvolvido o projeto “Matemática para quem gosta” que, em 2016 ocorria às segundas, terças e quartas-feiras, das 15h às 17h30, para alunos dos 9^{os} anos. A finalidade do projeto era ensinar Matemática com atividades escolares, utilizando diferentes linguagens. Esse projeto faz parte do Programa Mais Educação São Paulo⁶⁰.

⁶⁰ Programa do Ministério da Educação destinado às escolas do Ensino Fundamental, de apoio técnico e financeiro, para oferecer atividades no contraturno das aulas.

No calendário escolar, foram propostas também visitas culturais, como idas a museus, parques e outros locais, com a finalidade de enriquecer o currículo e possibilitar ao educando conhecer e agregar saber culturais. São elas:

- Visita ao Museu Afro: o objetivo é a valorização da diversidade étnica e o estudo da formação da sociedade brasileira;
- Visita à reserva indígena: o objetivo é a valorização da diversidade étnica e o estudo da formação da sociedade brasileira;
- Visita ao Catavento: o objetivo é integrar as ações desenvolvidas em 2016;
- Visita à Biblioteca Municipal Monteiro Lobato: o objetivo é incentivar a leitura e ampliar o repertório da literatura Infantil.

Nos períodos de visita, foi possível perceber um pouco do cotidiano escolar e a relação marcada por contextos políticos, pedagógicos e administrativos, que forjava uma cultura escolar no interior dessa unidade. Observou-se, assim, que essa cultura se constituía nas relações cotidianas, no desenvolvimento dos afazeres diários de todos os envolvidos no processo: gestão, professores, alunos e funcionários.

Quadro 4.3 – Equipe da EMEF B.O.H. (2016)

Quantidade	Ocupação
01	Diretora
02	Assistentes de Diretor de Escola
02	Coordenadoras Pedagógicas
01	Agente Escolar
02	Secretário de Escola
01	Auxiliar de Secretaria
09	Auxiliar Técnico de Educação
01	Inspetor de Aluno
71	Professores
10	Professores Readaptados

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2016).

Para a organização e o atendimento de todos os alunos, no ano de 2016, a escola contava com 71 professores, destes, quatro estavam afastados por licença médica. A carga horária de cada professor está regulamentada pela prefeitura de São Paulo por meio do Estatuto do Magistério. Os professores podem escolher entre Jornada Básica (JB), Jornada Básica do Docente (JBD) e Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Quadro 4.4 – Jornada de trabalho do professor (II)

Composição da Jornada	Regência	Hora Atividade
Jornada Básica (JB)	18h/aula	2 h/aula atividade
Jornada Básica da Docente (JBD)	25h/aula	5 h/aula atividade
Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)	25h/aula	7h/aula atividade + 8h/formação

Fonte: Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

A opção de jornada é feita ao final de cada ano letivo, quando é realizada a atribuição de aulas para o ano seguinte. Essa opção só pode ser feita por professores que possuam cargo efetivo na unidade escolar.

O professor entrevistado cumpre a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Dedicar-se 25h/aula ao ensino em classes atribuídas, 8 horas em reuniões de formação e planejamento e 7 horas para o preparo de atividades.

4.1.5 O bairro da Chácara Santa Maria no distrito de Capão Redondo: a localização da EMEF P.J.A . e a trajetória de vida da professora entrevistada

A professora Maíra Terena atua na EMEF P.J.A., no Bairro Chácara Santa Maria/Capão Redondo. Ingressou no Magistério em 1989, no projeto escola-padrão (do então governador de São Paulo, Luiz Antônio Fleury Filho) em Itapeperica da Serra. Maíra conta que o cenário político correspondia ao período de redemocratização do país e toda a sociedade

estava engajada nas Diretas Já. Isso se refletia também nos debates que aconteciam dentro da escola.

Os pais faziam parte do movimento de bairro da região, ligado à igreja Católica e à Associação de Moradores. A mãe era diarista e o pai aplicador de Cascolac. Maíra Terena conta que o movimento de mulheres no bairro também era organizado e sua mãe fazia parte, ajudando na horta comunitária para alimentação das famílias.

“Meu pai era militante nos movimentos da associação de bairro, ele participou como agente de saúde do primeiro grupo que saiu de delegados do Estado. Primeiro as Conferências aconteciam nos bairros, depois iam para o Município, para o Estado e depois para Brasília. Meu pai descobriu lá que também tinham movimento estudantil, que faziam esses debates. Quando meu pai voltou desse encontro se filiou ao PT na época. O pessoal do PT fazia uns encontros com os jovens que chamava de UEMIS, que era Movimento Estudantil de Itapeçerica da Serra.”

Maíra fez parte do Movimento Estudantil e do Movimento de Jovens ligado à Igreja Católica.

“Logo em 1988 foi o primeiro ano de uma campanha da igreja católica muito interessante na época, que era pelos 100 anos da abolição da escravidão no Brasil, e eu me lembro até hoje de um cartaz que tinha uma mão negra assim, e uma corrente sendo quebrada. A gente fazia as campanhas da fraternidade nas casas, e ali foram as primeiras leituras que eu tive sobre liberdade, reconhecimento do direito da pessoa negra, do Movimento Negro e da igreja católica. Participar disso foi uma abertura de mundo.”

Nesse período também começou a trabalhar como professora no bairro onde morava, em uma creche que era financiada pela prefeitura e pela Igreja Católica. Ela fazia magistério de manhã e trabalhava na creche à tarde. Concomitantemente participava de encontros de formação de pajens, catequista e dava aula no MOBREAL, ligado à Igreja do bairro de Piraporinha. Segundo ela, a igreja do Padre Darci era muito militante.

Em 1991, começou a trabalhar como professora eventual na Rede Estadual de Ensino de São Paulo e em 1993 terminou o magistério. Maíra relata que atuou 22 anos como professora dessa rede.

Em 1994, ingressou no curso de Estudos Sociais com licenciatura plena em História, na Universidade Ibirapuera (UNIB), em Moema, bairro da capital paulista. Segundo Maíra Terena, a escolha desse curso se deu pelo fato dela ter tido péssimos professores de História. Ela, dessa forma, queria fazer a diferença.

“Eu tive um professor chamado Roberto Zolim, ele chegava na sala de aula, a gente ainda sentava assim [mostrando a disposição em fileiras da sala], as carteiras eram verdes, a lousa era verde, olha o quanto a gente mudou na educação, né? (risos) As carteiras eram uma atrás das outras, igualzinho essa sala que a gente está. Todo mundo sentava em silêncio [...] ele dava o livro e falava assim: ‘Abra o livro na página tal e leia.’ E a gente lia, em silêncio. [...] No final da aula o professor pegava, olha que estúpido, lia em voz alta o parágrafo e explicava tudo o que a gente já tinha lido, do jeito que a gente tinha lido ele lia, quer dizer a gente lia e ele lia. Que novidade tinha aquilo? [...] Um outro motivo foi aquele meu professor ex-militar. Eu já havia estudado um pouco, já tinha um pouco mais de experiência nessa coisa, eu falava: ‘Teve ditadura’. Ele falava que não sabia desses movimentos.

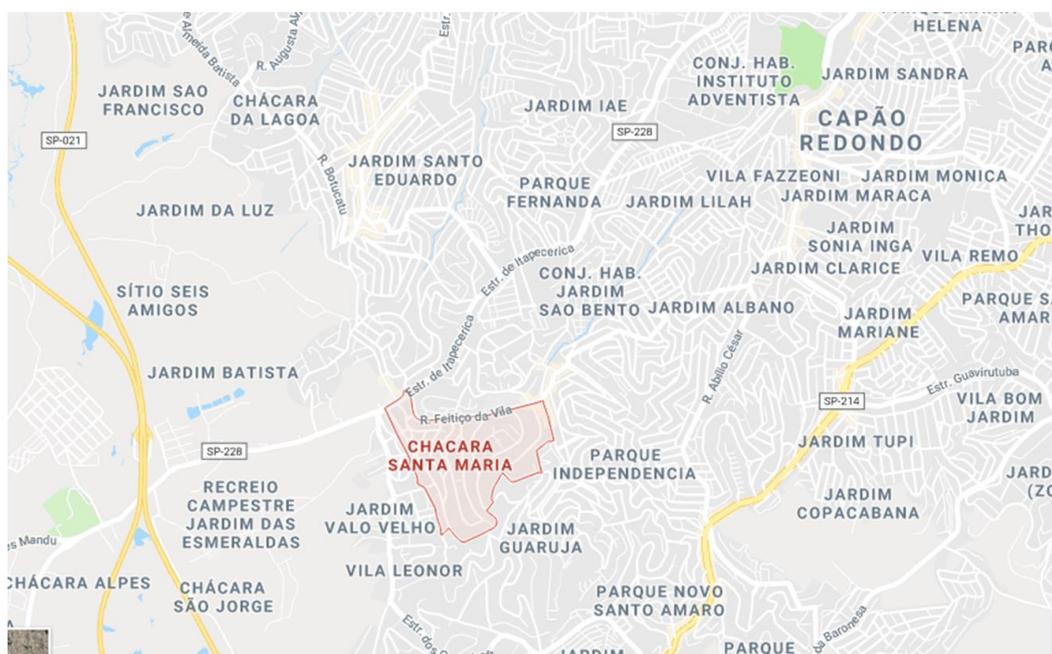
Após a faculdade, Maíra fez um curso de especialização em História, Sociedade e Cultura, na PUC-SP, entre os anos de 1999 e 2000.

“Os estudos ali, naquele momento, eram voltados pra teoria mesmo, Marxista, essa coisa da experiência, muito mais voltada para questão dos trabalhadores. Porque a gente tinha aula com o Rago, com a Vera; por exemplo, a Ione de Carvalho trabalhava mais as questões medievais, com um foco de olhar o medieval daquele tempo, não como as trevas, aquela coisa toda que a gente aprendeu na escola. Eu não tinha isso como perspectiva. Mas, o que aconteceu? Lá, fazendo a disciplina com a Ione eu tive vontade de fazer o mestrado, porque na disciplina dela tinha um campo de estudo para pensar o cotidiano, as referências com relação às políticas públicas, no contexto de cidade.”

Em 2004, ingressou no Mestrado no programa de pós-graduação em História da PUC-SP. Sua dissertação, defendida em 2006, relacionava-se com o estudo de políticas públicas e o cotidiano da cidade de Itapeverica da Serra. Em 2010, ingressou como professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na EMEF P.J.A., onde atua até hoje, mas sem abandonar o cargo que tinha no Estado.

A EMEF P.J.A. está localizada no distrito do Capão Redondo, no bairro Chácara Santa Maria, na zona sul da cidade de São Paulo. De acordo com os dados do SEADE (2016), a população dessa região corresponde a 285.580 habitantes, distribuída em 13,6 km². O Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,782, valor considerado médio para a cidade de São Paulo.

FIGURA 4.3 – Distrito de Capão Redondo/Chácara Santa Maria



Fonte: Google Maps. Acesso em: 19 dez. 2017.

O Capão Redondo é um distrito próximo à represa de Guarapiranga e ao Bairro de M'Boi Mirim, região onde foi criado o aldeamento jesuíta denominado Mboy, no século XVII. Nessa região estava localizada a fazenda de Fernão Dias Pais e Catarina Camacho, sua mulher. O casal doou a propriedade aos jesuítas, em 1624, com a condição de ali se manterem os cultos cristãos do Santo Crucifixo e a festa de Nossa Senhora do Rosário. Os jesuítas ali instalados iniciaram o trabalho de catequese e de escolarização dos indígenas, com a construção da igreja e da escola. No início do século XVIII, o diretor da aldeia, o Padre Belchior Pontes, resolveu mudá-las para a região hoje denominada Embu das Artes⁶¹.

No início do século XIX, o distrito do Capão Redondo e as regiões adjacentes sofreram forte influência da colonização alemã, que fez da região uma grande produtora agrícola. A maior parte da produção era levada para o Mercado de Santo Amaro e dali era distribuída para comerciantes da região.

Em 1915, foi fundado o Colégio Adventista, dando início à primeira ocupação do Capão Redondo, nas confluências das atuais avenidas Solidariedade e Marmeleira da Índia com a Avenida Ellis Maas (que leva o nome de um dos diretores do Colégio Adventista, atual

⁶¹ Cf. <http://www.cidadeshistoricas.art.br/cidadeshistoricas/embudasartes/emb_his_p.php>. Acesso em: 18 dez. 2017.

UNASP). Nesse ano, também foi construído um grande complexo de represas que existiu até os anos 1960.

Até a década de 1950, a região era pouco habitada, realidade que começou a mudar nas décadas seguintes com a presença de imigrantes nordestinos que chegavam a São Paulo fugindo da seca e se instalavam na região em busca de uma vida melhor na cidade grande. Em 1960, o bairro começou a se tornar um polo metalúrgico, com a implantação de algumas fábricas na região, embora oferecesse pouca infraestrutura para os seus habitantes. Nesse período também começou a se organizar o movimento de bairro-operário do Capão, com a fundação da Sociedade Assistencial do Capão Redondo, pelos líderes sindicais José Grigório de Jesus e dona Rosa. O principal objetivo desse grupo era organizar as reivindicações por melhores condições de moradia e de infraestrutura na região, além da luta operária⁶².

A partir da década de 1980, o bairro ficou conhecido pelo alto índice de violência e de vulnerabilidade social. Nesse mesmo período, também surgiram diversas associações e movimentos de defesa dos direitos humanos, como o Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo e o Grupo Organizado de Valorização à Vida (GOVV), força-tarefa comunitária que envolve representantes do Ministério Público, Polícias Militar e Civil. Existem também líderes comunitários que lutam pela Lei Seca, a qual institui o fechamento de bares às 22 horas, como forma de reduzir a violência no Capão Redondo e Jardim Ângela.

4.1.6 A EMEF P. J. A.: sua organização, cenários e sujeitos

A EMEF P.J.A. foi criada pelo Decreto nº 3.506 de 20/03/1957. Em Janeiro desse mesmo ano, a Professora Nadir Pessoa Rosa, residente em Santo Amaro, e a Professora Sonia Inga Maria Lavio, residente no Capão Redondo, iniciaram visitas às famílias do bairro a fim de reunir alunos para iniciar uma classe.

O terreno do atual prédio foi doado por um morador da região, o Sr. Mario Dói, dono de um bar no ponto final do Valo Velho. O prédio principal foi construído em 1969, na administração Faria Lima, na Secretaria de Educação de Araripe Serpa, e já passou por inúmeras reformas ao longo dos anos.

⁶² Cf. *Capão Redondo* – História do bairro de São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PnbC-VStcr4>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

Os alunos da escola, em sua maioria, são provenientes das classes populares e residentes na região. De acordo com o último Censo Escolar, há uma grande concentração de famílias de baixa renda cujas receitas variam de um a três salários mínimos por mês. O bairro possui poucos equipamentos culturais, como bibliotecas, teatros e parques, fazendo que o CEU Feitiço da Vila seja o único equipamento cultural da região. Ele também se localiza na mesma avenida da EMEF P.J.A., onde é possível encontrar pequenos comércios e residências populares.

Para chegar ao Bairro Chácara Santa Maria, tendo como ponto de partida a Praça da Sé, é necessário embarcar nessa estação, na linha Vermelha, ir até a estação República, fazer baldeação e pegar a linha Amarela, sentido Butantã, até a estação Pinheiros; nessa estação é preciso tomar um trem da CPTM e ir até a estação Santo Amaro, de lá é necessário pegar novamente o metrô (linha Lilás) descer na estação Capão Redondo e, por fim, pegar um ônibus até a escola. Esse trajeto dura, em média, 1h40.

No ano de 2016, a escola atendia 1.272 alunos organizados em três turnos. Assim, estudavam alunos dos ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral, bem como jovens e adultos na Modalidade EJA, dos ciclos I e II.

No período da manhã, das 7h às 12h, são atendidos os alunos do ciclo de alfabetização, 1º e 2º anos, bem como os de 7º e 8º anos do ciclo autoral.

À tarde, das 13h30 às 18h30, são atendidos os alunos de 3º, 4º e 5º anos do ciclo de alfabetização, os de 6º e 7º anos do ciclo Interdisciplinar e os do 8º ano do ciclo autoral.

No período noturno, das 19h às 23h, são atendidos os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, ciclos I e II.

O complexo escolar é composto por dois prédios interligados entre si por um pátio coberto. No prédio anexo, no andar superior, se encontram a sala de leitura, a sala de rádio, o laboratório de informática e dois banheiros desativados. No andar inferior, funciona uma sala de SAP e um almoxarifado para guardar os materiais de Educação Física.

No prédio principal, logo na entrada, encontra-se um grande salão com mesas e cadeiras e, ao fundo, um palco, que funciona tanto como refeitório quanto como auditório. Ainda no piso térreo, há a cozinha, a sala dos professores, a sala da coordenação, a sala da direção, dois sanitários para funcionários e dois sanitários para alunos.

No andar superior, existem (16) salas de aulas, (2) sanitários para alunos e (1) almoxarifado. Na área externa encontram-se, (2) quadras cujos muros estão grafitados com desenhos em homenagem aos povos indígenas do Brasil. Em geral, o prédio está bem conservado, com salas de aula bem equipadas e com lousa, mesas e cadeiras em bom estado de conservação. Os banheiros estavam sempre limpos e com papéis.

A escola desenvolve diversos projetos realizados no contraturno, ligados ao Programa Mais Educação São Paulo⁶³.

TABELA 4.1 – Projetos desenvolvidos na EMEF P.J.A.

Direitos Humanos – Protagonismos Juvenil	486h
Música – Canto Coral “Cantoria”	484h
Reforço e Acompanhamento – Alfabetização	816h
Reforço e Acompanhamento – Leitura	490h
Recuperação paralela – Português	1028h
Recuperação paralela – Matemática	320h
Direitos Humanos – Grêmio Estudantil	168h
Imprensa Jovem	482h
Esporte – Basquete/Handebol	168h
Esporte – Handebol	168h
Esporte – Futsal	488h
Esporte – Voleibol	164h

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2016).

⁶³ Programa do Ministério da Educação destinado às escolas do Ensino Fundamental, de apoio técnico e financeiro, para oferecer atividades no contraturno das aulas.

Quadro 4.5 – Equipe da EMEF P.J.A. (2016)

Quantidade	Ocupação
01	Diretora
02	Assistentes de Diretor de Escola
02	Coordenadoras Pedagógicas
01	Agente Escolar
02	Secretário de Escola
11	Auxiliar Técnico de Educação
02	Inspetor de Aluno
73	Professores
08	Professores Readaptados

Para a organização e o atendimento de todos os alunos, no ano de 2015, a escola contava com 73 professores. A carga horária de cada profissional está regulamentada pela prefeitura de São Paulo por meio do Estatuto do Magistério. Os professores podem escolher entre Jornada Básica (JB), Jornada Básica do Docente (JBD) e Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Quadro 4.6 – Jornada de trabalho do professor (III)

Composição da Jornada	Regência	Hora Atividade	Nº de Professores por Jornada
Jornada Básica (JB)	18h/aula	2 h/aula atividade	27
Jornada Básica da Docente (JBD)	25h/aula	5 h/aula atividade	1
Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)	25h/aula	7h/aula atividade + 8h/formação	45

Fonte: Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

A opção de jornada é feita ao final de cada ano letivo, quando é realizada a atribuição de aulas para o ano seguinte. Essa opção só pode ser feita por professores que possuam cargo efetivo na unidade escolar.

A professora entrevistada cumpre a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), dedicando-se 25h/aula ao ensino em classes atribuídas, 8 horas em reuniões de formação e planejamento e 7 horas para o preparo de atividades.

4.1.7 O bairro Vila Indiana no distrito do Butantã: a localização da EMEF D.A.L. e a trajetória de vida da professora entrevistada

A professora Sônia Guajajara trabalha na EMEF D.A.L., na Vila Indiana/ Butantã. Nasceu em Goiânia, filha de família trabalhadora, em que o pai era vidraceiro e a mãe, lavadeira.

“Como é que eu chego até o magistério, até ser professora? A gente brincava de escolinha, é lógico. Como toda criança brinca, mas eu não consigo relacionar esse brincar de escolinha com o desejo de ser professora. Quando eu terminei o ensino fundamental, que naquela época era o ginásio, eu precisava escolher o que fazer no Ensino Médio. E nesse momento, minha mãe, meio que orientando e coordenando: ‘Você vai fazer magistério porque você gosta mais!’ Ah! A gente não tinha muita alternativa, na verdade foi um pouco escolha dela.”

A mãe de Sônia tinha muita vontade de ser enfermeira e voltou a estudar quando as filhas chegaram à 5ª série.

“Ela fez na escola regular junto com minha irmã. Alguns anos foi junto, na mesma sala que minha irmã mais velha e ela termina junto com essa minha irmã, nós terminamos juntas, porque eu também adiantei. Minha mãe se matriculou na 5ª série e terminamos juntas o 8º ano. Depois a minha irmã foi fazer Enfermagem à noite com a minha mãe. Ela só pôde fazer à noite porque minha mãe ia junto, ela se responsabilizou. Mas ela era lavadeira até esse momento, mas daí a alguns anos, daí 3 anos mais ou menos que ela passa a ser atendente de enfermagem e trabalhou, se aposentou assim, enfermagem.”

Quando Sônia terminou, o magistério foi trabalhar em escolas particulares. Em 1981, ingressou como professora na prefeitura de Goiânia e em 1983 iniciou a graduação em História, na Universidade Católica de Goiás. Nesse período, ela já era do movimento de bairro.

“E a gente tinha uma militância muito grande, pelo bairro, e era uma militância política mesmo, era um momento das ‘Diretas Já’, então a gente era super engajado, eu e meu grupo de amigos e minhas irmãs, algumas pessoas da minha família. A gente era bastante engajado já no movimento de bairro. Eu passo para o Movimento Estudantil quando eu vou para a Universidade. E aí eu passo a militar no Centro Acadêmico de História, a gente acaba fazendo uma chapa e concorrendo ao DCE da Universidade, minha chapa é eleita, e aí eu estava trabalhando. Eu era responsável pelas relações interuniversidades, então eu fazia algumas viagens e eu vinha muito para São Paulo, porque era mais ou menos o *point*, a gente se encontrava para fazer as discussões aqui.”

Sônia conheceu seu atual marido nesse período, em reuniões da UNE. Em 1989 ela se mudou para São Paulo para se casar. Nesse mesmo ano começou a atuar como professora eventual na Prefeitura. Em 1991, foi aprovada em concurso para lecionar no Ensino Fundamental I e, em 1993, foi novamente aprovada em outro concurso para atuar no Ensino Fundamental II. Permanece com seus dois cargos até hoje. Ao longo de sua trajetória profissional, atuou em diversas escolas até chegar à EMEF D.A.L.

A EMEF D.A.L. está localizada na Vila Indiana, no distrito de Butantã, região oeste da cidade de São Paulo. Possui uma área de 12,5 km² distribuídos em 22 bairros: Cidade Bandeirantes, Cidade Universitária, City Butantã, Conjunto Residencial Butantã, Inocoop, Instituto de Previdência, Jardim Ademar, Jardim Adhemar de Barros, Jardim Bonfiglioli, Jardim Caxingui, Jardim Christe, Jardim Esmeralda, Jardim Matarazzo, Jardim Peri Peri, Jardim Pinheiros, Jardim Previdência, Jardim Rizzo, Jardim São Gilberto, Rolinópolis, Vila Gomes e Vila Indiana.

FIGURA 4.4 – Distrito de Butantã/Vila Indiana



Fonte: Google Maps. Acesso em: 24 dez. 2017.

Em geral, a região é caracterizada por bairros de médio a alto padrão, com alguns bolsões de pobreza. De acordo com os dados da Fundação SEADE (2017)⁶⁴, o IDH da região corresponde a 0,928, número considerado bastante elevado, com uma população estimada de 54.035 habitantes.

O distrito faz divisa com os seguintes distritos: Pinheiros, Alto de Pinheiros, Jaguaré, Morumbi, Vila Sônia, Rio Pequeno e Raposo Tavares.

Outros lugares importantes do distrito são a Cidade Universitária e o Instituto Butantan, polos de grande circulação e produção de conhecimento na cidade de São Paulo. O distrito é atendido pela linha 4 (Amarela) do Metrô de São Paulo, por meio da Estação Butantã, inaugurada em 28 de março de 2011.

Para se chegar à escola, partindo da Praça da Sé, leva-se aproximadamente 46 minutos. É necessário pegar o metrô na Praça da Sé (linha Vermelha), fazer baldeação na República, pegar a linha Amarela e descer na estação Butantã e, de lá, pegar um ônibus até a escola.

4.1.8 A EMEF D.A.L.: sua organização, cenários e sujeitos

⁶⁴Cf. Fundação SEADE. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/tabelas>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

A escola surgiu em 1956 como uma escola isolada da Vila Indiana. Em 1960, ganhou outra instalação e passou a ser denominada Escolas Reunidas da Vila Indiana. Em 1968, passou a ser chamada de Escola Agrupada da Vila Indiana, com 14 classes. Com a promulgação da LDBN nº 9.394/96, em 1999, a instituição passou a ser conhecida como Escola Municipal de Ensino Fundamental D.A.L.

O horário de funcionamento é das 7h às 12h, no primeiro turno, e das 13h às 18h, no segundo.

A escola conta com uma organização e um Projeto Político Pedagógico diferenciados, que começou com a chegada da diretora A., em 1996. A primeira ação foi trabalhar para diminuir o número de alunos evadidos e mantê-los na escola o maior tempo possível. Para começar a aproximação da escola com a comunidade foi derrubado o alambrado que impedia a circulação no pátio e a escola passou a ser aberta aos finais de semana com a finalidade melhorar a convivência, o respeito e a confiança entre a unidade escolar e a comunidade.

A sala da diretora deixou de ser um panótipo de uma instituição totalizante, a ameaça ao aluno desviante, para, sempre de portas abertas, ser o epicentro de uma transformação radical. Alunos de séries mais avançadas começaram a frequentar e viver a escola fora de seus horários de aula, como monitores em atividades variadas. (Projeto Político Pedagógico da Escola, 2017, p. 12)

A escola começou a observar a crescente participação de pais e mães e, assim, passou a oferecer uma série de atividades extracurriculares, como oficinas de cultura brasileira, capoeira, educação ambiental e teatro.

Outro ponto vislumbrado foi o fortalecimento do Conselho de Escola que, em 2002, começou a discutir os meios de melhorar o nível de aprendizagem e a convivência na escola. Foi montada uma comissão, com 52 pais e 22 professores, cuja primeira ação foi fazer um levantamento diagnóstico com os seguintes dados:

- Número de alunos (sexo e idade) por sala;
- Número de alunos com conceito NS (não satisfatório) em Português e Matemática, para as 1^ª e 4^ª séries, e em qualquer matéria, para as 5^ª a 8^ª anos;
- Alunos com mais de 20% de faltas no semestre;
- Número de aulas que os alunos efetivamente tiveram;
- Número de aulas previstas e aulas dispensadas ou dadas por outro professor.

Com base nesse levantamento, foram diagnosticados os seguintes problemas: indisciplina e alto índice de falta de alguns alunos; alto índice de aulas vagas em razão da

ausência de alguns professores (em algumas séries, o índice de aulas vagas chegou a ser superior a 50% na disciplina de Matemática). A comissão entendeu que a indisciplina e a baixa frequência dos alunos estariam associadas ao alto índice de ausência dos professores.

Em 2003, essa comissão e o Conselho de Escola passaram a examinar o Projeto Político Pedagógico para o período que se iniciava. Havia um entendimento de que o texto do projeto não correspondia às práticas cotidianas que aconteciam na escola. Para tentar aprofundar os instrumentos teóricos e a análise da prática cotidiana para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que realmente refletisse a realidade da unidade escolar, a psicóloga Rosely Sayão foi convidada para assessorar o grupo nas mudanças que efetivamente contribuiriam na melhoria do ensino. Ela apresentou um vídeo sobre a Escola da Ponte (Portugal) que causou grande impacto nos membros do Conselho. Notando esse entusiasmo, foi proposto o Projeto “Fazer a Ponte”, em 2003, inspirado nos valores da escola portuguesa.

Em 2004, a SME aprovou o Projeto Político Pedagógico da escola e as mudanças começaram a acontecer. A escola dispunha de diversos momentos e espaços de aprendizagem.

Assim, houve a remoção de paredes de salas de aula para a estruturação de três salões – um para cada ciclo: alfabetização, interdisciplinar e autoral. Nesses ambientes, os estudantes se organizam em grupos de cinco pessoas para a realização dos *Roteiros Temáticos de Pesquisa*, sob a orientação de educadores que são proporcionalmente distribuídos de acordo com a quantidade de alunos em cada espaço.

Os Roteiros Temáticos de Pesquisa foram pensados, inicialmente, pelo professor Dr. Geraldo Tadeu de Souza, da Universidade Federal da São Carlos e, posteriormente, passaram a ser elaborados pelos professores da escola em parceria com as coordenadoras e o Conselho Pedagógico. Eles são elaborados a partir de temas geradores e estão organizados de forma interdisciplinar, contemplando as diferentes áreas do conhecimento e tomando como referência os livros que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), escolhidos pelo próprio grupo de professores a cada três anos. Também são utilizadas outras fontes, como internet, livros paradidáticos, visitas a museus, estudo do meio, entrevistas e etc.

Fazem parte do projeto as *Oficinas permanentes e culturais*. As oficinas permanentes (Matemática, Leitura e Escrita, Educação Física, Inglês, Artes Plásticas, Informática, Brincadeiras etc.) são ministradas pelos professores efetivos da unidade escolar. As oficinas

culturais de Dança, Música, Capoeira, entre outras, são oferecidas por oficinairos mediante as parcerias com diferentes instituições e organizações.

Outra atividade que faz parte do projeto são as *Tutorias*, que consistem em encontros semanais do educador com o grupo que ele acompanha (em geral, de 15 a 20 estudantes), durante todo o período (5 horas). Normalmente, a Tutoria é destinada à orientação dos Roteiros Temáticos de Pesquisa.

Durante o trabalho de tutoria, o tutor responsável pelo grupo ajuda seus tutorandos a se organizar e realizar suas atividades pessoais, seus registros e suas tarefas. Este também é um momento privilegiado de trabalho grupal, quando se constroem vínculos profundos tanto com a aprendizagem, quanto com as responsabilidades pessoais e coletivas. (Projeto Político Pedagógico da Escola, 2017, p. 18)

A *Roda de Conversa* é outro dispositivo pedagógico que é utilizado diariamente, com duração de 30 minutos após o intervalo. A roda é mediada por um educador de referência, a quem cabe conduzir as discussões, esclarecer as dúvidas apresentadas e controlar o tempo de fala dos inscritos. São elencados quatro membros do grupo para as funções de redator, auxiliar de redação, secretário e auxiliar de secretário. A roda começa com temas elencados pelos próprios estudantes. Tem por objetivo possibilitar o exercício diário de um aprendizado crítico-reflexivo, a partir de atitudes de posicionamento pessoal e coletivo, defesa de ponto de vista, com argumentação, contra-argumentação, debate de ideias, elaboração de sínteses, reflexão e análise coletiva de situações reais vividas que se referem e interessam aos estudantes.

Fazem parte do calendário escolar ainda as *Atividades Culturais* e demais festas, como Carnaval, Festa Junina, Festa da Cultura e o Auto de Natal. Elas trazem questões da cultura e da formação do povo brasileiro, mas que não se esgotam no momento da sua realização, uma vez que integram o currículo da escola durante todo o ano letivo. Um exemplo citado pela professora é a *Festa dos Povos Originários*, que aconteceu em 20014.

O que que é essa festa dos Povos Originários? No mês de abril, a gente sempre faz visitas a aldeias e traz os povos Guaranis ou Tenondé Porã ou o da Krukutu para nos visitar. Para fazer uma apresentação, para vender artesanatos, para passar o dia conosco aqui na escola. As famílias são convidadas, é sempre uma grande festa. No anteceder a essa grande festa, do grande dia, que é o dia da visita, todas as tutorias, que é como organizamos o trabalho aqui, organizam o trabalho e fazem um estudo desses povos e de algum outro povo indígena e apresentam esse trabalho de alguma forma. Ou numa exposição, em forma de teatro, como quiser.

As festas e as atividades contam com a participação de toda a comunidade escolar, desde o planejamento até sua execução.

A escola possui uma OPY (casa de rezas Guarani), construída pelos indígenas Guarani da Tenondé Porã e os alunos da escola. O espaço passou por um incêndio, segundo a diretora, provocado por alguns alunos que atearam fogo na palha que cobria o teto. Ele está sendo reconstruído e serve de ambiente para diversas atividades desenvolvidas na escola, como roda de conversas, atividades de interação com a família e atividades relacionadas às oficinas.

A organização da escola é pautada em uma gestão participativa, composta por diferentes instâncias: Conselho de Escola, Conselho Pedagógico, Assembleia de Pais, Assembleia de Estudantes e Associação de Pais e Mestres (APM). Os estudantes fazem a gestão do Grêmio Escolar, mas também existem outras formas de participação na gestão democrática, como os Grupos de Trabalho.

Quadro 4.7 – Equipe da EMEF D.A.L. (2016)

Quantidade	Ocupação
01	Diretora
02	Assistentes de Diretor de Escola
02	Coordenadoras Pedagógicas
01	Agente Escolar
01	Secretário de Escola
01	Auxiliar de Secretaria
04	Auxiliar Técnico de Educação
01	Inspetor de Aluno
39	Professores
03	Professores Readaptados

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2016).

Para a organização e o atendimento de todos os alunos, no ano de 2016, a escola contava com 39 professores. A carga horária de cada professor está regulamentada pela Prefeitura de São Paulo por meio do Estatuto do Magistério. Os professores podem escolher

entre Jornada Básica (JB), Jornada Básica do Docente (JBD) e Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Quadro 4.8 – Jornada de trabalho do professor (IV)

Composição da Jornada	Regência	Hora Atividade
Jornada Básica (JB)	18h/aula	2 h/aula atividade
Jornada Básica da Docente (JBD)	25h/aula	5 h/aula atividade
Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)	25h/aula	7h/aula atividade + 8h/formação

Fonte: Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

A opção de jornada é feita ao final de cada ano letivo, quando é realizada a atribuição de aulas para o ano seguinte. Essa opção só pode ser feita por professores que possuam cargo efetivo na unidade escolar.

A professora entrevistada cumpre a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), dedicando-se 25h/aula ao ensino em classes atribuídas, 8 horas em reuniões de formação e planejamento e 7 horas para o preparo de atividades.

4.2 Aspectos comuns nas escolas analisadas

Todas as escolas possuem um corpo diretivo com uma quantidade significativa de funcionários que auxiliam no trabalho dos docentes e na organização das unidades. Esse quadro diretivo é composto por Diretores, Auxiliares de Direção e Coordenadores. Além do corpo diretivo, as escolas contam ainda com equipes de apoio que são compostas por Auxiliares Técnicos de Direção (ATEs), Secretários Escolares, Inspectores de alunos e Agentes Escolares.

Em geral, os diretores têm como atribuição a realização de reuniões semanais com a equipe gestora e os ATEs para refletirem sobre possíveis melhorias para o funcionamento da escola. Também participam e apoiam as atividades propostas; participam do Conselho de

Escola; presidem as reuniões da APM e, junto com os tesoureiros, fazem o balancete e a prestação de contas; organizam, junto com a APM, festas e eventos culturais e esportivos; participam da elaboração, encaminhamento e avaliação do PEA; participam, com os Coordenadores Pedagógicos, do preparo e da realização das reuniões pedagógicas; desenvolvem, semanalmente, junto com três professores, um projeto para melhorar o trabalho de leitura e escrita com os alunos com maiores dificuldades; atendem a comunidade em suas demandas; gerenciam a utilização de verbas e fazem a prestação de contas.

Aos coordenadores cabem três ações: formar, acompanhar e estudar o trabalho pedagógico da escola. No que se refere a ações formativas, cabe o planejamento da organização escolar e das reuniões pedagógicas, realizadas com a direção, com base em uma discussão prévia do Conselho Pedagógico. Dentre as ações, estão previstas a apresentação e a análise de dispositivos estruturantes do PPP, como a tutoria, o salão de pesquisa, o papel do educador, a docência solidária, a roda de conversa, os instrumentos de avaliação (plano de estudos, roteiros de pesquisa, fichas de finalização, portfólio etc.) e a parceria com as famílias. Essas reuniões ocorrem no horário coletivo (JEIF), que corresponde a oito horas semanais destinadas a esse fim.

Cabe ainda aos coordenadores a ação de acompanhar os trabalhos dos tutores, orientando-os em relação às dificuldades dos alunos, ao planejamento e à realização dos relatórios individuais e gerais; observar os salões de pesquisas e refletir acerca da mediação do educador no processo de aprendizagem do estudante na perspectiva da construção da autonomia intelectual e da docência compartilhada; e, por fim, a ação de planejar e elencar momentos de estudos teóricos para aprofundar conceitos importantes para a construção do projeto da escolar.

As funções dos Auxiliares Técnicos de Educação, Inspectores de alunos e Agentes escolares são dar atendimento aos alunos nos horários de entrada, saída, recreio e outros períodos em que não houver a assistência do professor; comunicar ao diretor eventuais enfermidades ou acidentes ocorridos na escola; divulgar avisos e instruções de interesse da administração; participar das atividades de integração escola-família-comunidade; exercer outras tarefas atribuídas pela direção da escola em suas áreas de atuação.

No que diz respeito à estrutura física das escolas, todas apresentam salas de aula bem estruturadas, quantidade adequada de mobiliário e materiais pedagógicos, e prédios em bom estado de conservação. Isso se deve aos recursos financeiros disponibilizados pelos órgãos centrais destinados para esses fins. São três as verbas públicas: o adiantamento bancário, que

consiste em uma verba mensal para atender as despesas de pequeno vulto, como manutenção de bens móveis e a conservação e a adaptação de bens imóveis; O PTRF (Programa de Transferência de Recursos Financeiros), uma verba bimestral, cuja aplicação deve ser destinada à aquisição de material permanente, à aquisição de material de consumo, à manutenção, conservação e pequenos reparos da escola, ao desenvolvimento de atividades educacionais e à implementação do Projeto Político Pedagógico; o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), uma verba do MEC destinada à melhoria da infraestrutura física e pedagógica, que contribui para o aumento dos índices de desempenho educacional da educação básica. Essa verba é calculada de acordo com número de alunos matriculados na unidade escolar.

No que diz respeito à quantidade de alunos em sala de aula, todas as escolas possuem em média 35 alunos matriculados por turma. Esse seria, de acordo com os professores entrevistados, um dos fatores que contribui para que as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem não sejam muitas vezes superadas, pois, segundo eles, é um número muito elevado para salas que apresentam alunos com níveis diferentes de aprendizado.

Nas três escolas que apresentaram uma organização baseada nos pré-requisitos sugeridos pela SME, o número de aulas de História semanais correspondiam a quatro aulas nos 6^{os} e 7^{os} anos e três aulas nos 8^{os} e 9^{os} anos.

4.3 Como os professores entrevistados incluem o Ensino de História e Cultura Indígena em seus planejamentos

Apesar de não haver nenhuma diretriz para a implementação dos conteúdos relativos à História e Cultura Indígena nos currículos escolares, os professores entrevistados avaliam que aplicam esses conteúdos em seus planejamentos e aulas.

Para entender as motivações, os desafios e as escolhas para a inserção desses conteúdos nos currículos escolares, ouvir as vozes dos professores selecionados tornou-se imprescindível. Esse contexto tornou-se ainda mais instigante ao se perceber que o levantamento relativo ao currículo prescrito e ao número de vagas de formação continuada realizados no Capítulo 3 se mostrou insuficiente para a construção de um arcabouço teórico para a aplicação da Lei 11.645/08.

Fez-se imperativa, então, a primeira pergunta: como se deu o primeiro contato desses professores com a referida Lei?

De acordo com o professor Mario Juruna, seu primeiro contato com a Lei 11.645/08 foi na sua graduação.

“Pra ser sincero, foi na faculdade. Eu tive acesso a ela na faculdade. Eu não gosto muito dessa coisa legalista, a lei é importante, mas essa questão legalista, não. A questão africana, por exemplo, é uma discussão que ultrapassa a questão da legislação. Ela não poderia ser resumida a uma questão só legal, acho que ela tinha que extrapolar [...]. Como posso colocar para você isso? Ela já devia estar incorporada no historiador.”

Mesmo terminando sua graduação em 2002, o professor Mario Juruna atribui sua conscientização em relação à importância de se incluir a “História dos Outros” antes da promulgação da Lei nº 11.645/08. Em sua fala, ele demonstra que a inserção dos conteúdos relativos ao ensino de história indígena e africana é premente na atuação do historiador, ou seja, já deveriam estar incorporados à sua atividade docente. Isso permite entender que, para esse professor, a história ensina hoje ter por fundamento superar a visão historiográfica tradicional e incorporar a historiografia e uma educação que se pense intercultural.

Assim como Mario, a professora Tuíra atribui seu contato inicial com a História Indígena à sua formação em História (concluída em 2011) e a um curso de formação continuada realizado em 2013.

“Para mim, o que despertou foi o trabalho de conclusão de curso que eu fiz nessa graduação, na Unimes, que eu fiz uma Graduação *online* pela Unimes. Isso a de História, e a gente tinha que montar uma sequência didática, o trabalho de conclusão de curso era esse, foi um trabalho em grupo, nós decidimos que nós iríamos fazer alguma coisa em relação à questão indígena, e a gente pegou as representações do indígena no século XVI, alguns fragmentos, e a intenção era perceber se aquelas visões, ou do bom selvagem ou do bárbaro permaneciam na cabeça das crianças. E depois disso, eu tive um click: ‘Poxa, vida, a gente tem que trabalhar isso!’ Então como trabalhar isso? De que jeito trabalhar isso? Em 2013, eu fiz um curso no Arquivo do Estado, que a gente também trabalhava com documentos e a proposta era que você utilizasse os documentos e fizesse ali uma sequência didática, e como eu já estava fazendo algumas leituras porque comecei a me interessar pelo tema, fui direto aos arquivos interessantes. Eu comecei a fuçar lá, encontrei lá um documento que falava das bandeiras militares do século XVIII, que eram justamente quando ocuparam a região Sul e o contato com os Caideiras, e eles fazem assim uma estratégia super bacana de resistência, eram muito criativos, aí tive a oportunidade de aplicar com as crianças depois.”

Em seu relato, Tuíra expõe que, apesar de ter entrado em contato com a temática indígena no final do seu curso de graduação em História, esse contato teria se dado de forma superficial e aleatória, tendo em vista que o tema fora uma escolha do grupo. Contudo, é interessante perceber que a partir dessa experiência surgiu uma série de questionamentos sobre como transformar os conteúdos pesquisados em práticas escolares. Essa inquietação a levou a se inscrever em um curso de extensão no Arquivo Nacional, onde teve a oportunidade de entrar em contato com diversos documentos e de pensar na aplicabilidade daquilo em sua prática escolar.

O professor Ailton conta que seu contato inicial também foi no curso de graduação e que essa experiência também se deu de forma superficial.

“O primeiro contato foi na graduação, em História do Brasil. O professor comentou, mas só comentou, não se aprofundou. Depois em Didática, mas foi bem por cima.”

A fala dos professores conduz ao entendimento do papel fundamental que há na formação inicial para a aplicação da referida Lei. Contudo, também demonstra o cenário preocupante do papel que esses conteúdos ocupam nos currículos das universidades.

Essa constatação está em conformidade com as pesquisas realizadas sobre a implementação do Ensino de História e Cultura Indígena nos cursos de Graduação, em que se constatou a presença de apenas duas teses no Banco de Teses da Capes referente ao tema: a de Oswaldo Marioto Cerezer, denominada *Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: Implementação e impactos na formação e prática de professores de história iniciante (Mato Grosso, Brasil)*, defendida em 2015, na Universidade Federal de Uberlândia; e a pesquisa de Aline Alcântara Valentini, denominada *História e Cultura Indígena nas Licenciaturas de História: USP, UNESP - Campus de Assis, Unicamp e PUC-SP*, defendida em 2016, na PUC-SP. Em ambas as pesquisas, os autores salientam que os espaços são tímidos e limitados para o ensino de História e Cultura Indígena nos cursos de formação inicial de professores de História, demonstrando que, mesmo após sete anos da promulgação da Lei 11.645/08, existem apenas ações específicas e pontuais nos cursos pesquisados. Dessa forma, pode-se concluir que o cenário de quase ausência desses conteúdos no currículo formal e na formação de formadores de docentes permanece praticamente inalterado.

Cerezer (2015) constata, ao analisar as ementas de três cursos de licenciatura em História no Mato Grosso, que, quando aparecem, o lugar ocupado pelos indígenas e pelos negros no contexto de formação da sociedade brasileira suscita preocupação, tendo em vista que esses sujeitos são apresentados de forma superficial ou com a ausência de referências relativas às suas histórias.

Desse modo, omitem em seu texto, a compreensão destes sujeitos como atores históricos ativos, assim como a ocultação ou superficialidade no trato das problemáticas históricas vivenciadas pelos negros e indígenas na atualidade. As ementas das disciplinas dos cursos, em sua maioria, não fazem menção à presença dos indígenas no contexto social do tempo presente, permanecendo o “índio histórico”, como figura do tempo passado. (CEREZER, 2015, p. 200)

Para além dos equívocos e do pouco espaço que esses conteúdos ocupam nos cursos de formação inicial, outra constatação dos professores entrevistados corresponde à baixa qualidade dos cursos de formação inicial de História em geral, sobretudo no que se refere aos conteúdos e aos objetivos de formar professores para atuarem nas escolas públicas. É o que se confirma nas palavras da educadora Maíra Terena:

“Fiz graduação na UNIB, aí eu falei: ‘Meu Deus, isso aqui não dá para nada.’ Só para você ter uma ideia, eu fui ter possibilidade de ler um livro inteiro quando eu estava no terceiro ano, foi o do Fustel de Coulanges, *A cidade Antiga*, foi o primeiro livro que eu li na minha vida de História, e eu li esse livro, porque eu pude comprá-lo. [...] Depois que eu terminei a graduação de História, eu percebi que não dava conta apenas o que eu estava fazendo, eu precisava ter mais aulas, queria fazer outros cursos, buscar outra especialização e outras coisas.”

Essa visão também é compartilhada pelo professor Ailton ao ser questionado sobre a seleção de conteúdos para suas aulas; ele relata: “A minha maior dificuldade é principalmente a formação, eu não me sinto bem formado e apto, tenho que estudar muito ainda.”

Outro ponto também salientado nas duas investigações – e já destacado no primeiro capítulo desta tese – está relacionado à pouca quantidade de pesquisas referentes à formação de professores para o ensino de História e Cultura Indígena, fato que demonstra a situação preocupante dos espaços relacionados ao tema nos cursos de pós-graduação.

Nessa perspectiva, esta tese busca destacar a relevância do protagonismo dos professores de educação básica na busca por um ensino menos eurocêntrico e mais

multicultural. Para Ivor Goodson (2013), as reformas educacionais estão relacionadas com a atuação e os compromissos sociais dos professores, “as missões e envolvimento pessoais que sustentam o sentido que o professor tem de vocação e de profissionalismo dedicado”.

A professora Maíra compara a sua atuação com a de pesquisadora, pois entende que o professor deve estar em constante busca por formação. Ela destaca que esse processo não é fácil e nem tranquilo, mas que é fundamental para a aquisição de novos conhecimentos.

“Eu me sinto então, uma professora pesquisadora. Eu vou atrás disso para poder ler. [...] É realmente um movimento muito demorado de você se aproximar da coisa, entender que ela é necessária, que ela é vital, que ela é fundamental, ir em busca de novos conhecimentos. Como que a gente fala, se apoderar, trazer para si.”

Tardif (2002) apresenta o protagonismo como um elemento importante do trabalho docente, desenvolvendo a ideia do professor “como um leitor de situações” cujo papel é estar sempre atento aos aspectos significativos que se manifestam no decorrer das ações cotidianas em sala de aula.

Desse modo, o protagonismo dos professores entrevistados, ao afirmarem incluir em suas aulas as discussões sobre a temática indígena, normalmente ausente nos currículos, revela seu papel político frente à educação.

Ao fazer a escolha por incluir esses conteúdos, segundo Tardif (2002), os professores estão demonstrando a compreensão que eles possuem sobre o ato de ensinar, que, para o autor, significa fazer escolhas constantes em plena interação com os alunos. Essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, das suas convicções e de suas crenças, do compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e dos próprios alunos. Essa postura está reveladamente representada na fala da professora Tuíra:

“Como eu tenho esse interesse na questão indígena, procuro trabalhar dentro dessa linha, mas dentro do que eu vou trabalhar de conteúdo de História do Brasil ou mesmo de História da América, vou trabalhar essas questões. Por conta do meu interesse, acabo puxando mais para a questão indígena. Eu tenho uma formação marxista também, então eu sempre vou evidenciar também os conflitos sociais, isso para mim é uma questão fundamental, eu não consigo ver história crítica sem conflito social, sem como é que surge o Estado, porque surge o Estado, então assim, a gente procura então fazer com que os alunos consigam ter essa visão mais crítica, com um trabalho cotidiano árduo e coletivo com eles, mas por ter essa

dificuldade, mesmo pensando na descolonização do Currículo, por ter essa dificuldade ainda, acho que é um processo ainda, da gente tentar construir isso ainda, acabo trabalhando ainda um pouco tradicional mesmo.”

Esse espaço político de escolha que o protagonismo do professor possibilita também é expresso por Mario Juruna.

“Eu sempre achei que tinha que falar da questão indígena, sempre achei que tinha que falar da questão africana, achava fundamental essa discussão [...]. A gente tem uma formação histórica de genocídio das populações indígenas, e que, bem, eu nunca gostei dessa historinha de Museu do Ipiranga, essa historinha positivista, bem acabada, bem arrumada. Não me caía a questão da segregação racial, essa visão idílica do índio, essa coisa pacífica. A minha avó era índia, meu pai era índio, meu pai era terrível, então, eu era um pouco assim também (risos).”

Nesse sentido, esta pesquisa evidencia a relevância da atuação desses professores que atuam em sala de aula e os desafios enfrentados por eles para a aplicação da Lei 11.645/08, demonstrando como suas práticas, suas atuações políticas, convicções e crenças auxiliam para a implementação dos conteúdos referentes às questões indígenas nos currículos escolares.

Entende-se, no entanto, que embora exista o engajamento desses professores, é válido destacar que suas práticas não ocorrem de forma homogênea ou mesmo da maneira como foram prescritas ou previstas, visto que existe uma série de complexidades no que se refere à implementação de conteúdos relativos à questão étnico-racial na escola. Assim, compreende-se que o desenvolvimento desses conteúdos não ocorre sem enfrentamentos e resistências, uma vez que a escola é um cenário atravessado por relações de poder, repleto de interesses divergentes e opiniões plurais. Sobretudo, o desafio também se estabelece pelo conteúdo em si.

4.4 Desafios para a implementação da Lei 11.645/08, segundo os professores entrevistados

Ao longo deste trabalho, foi possível verificar uma forte herança produzida pela historiografia tradicional sobre a construção do racismo e, conseqüentemente, de estereótipos em relação aos povos indígenas e negros na sociedade brasileira. Apesar dos avanços

significativos da produção historiográfica das últimas décadas para inserir os sujeitos que, tradicionalmente, sempre estiveram à margem da produção histórica, a inclusão desses debates nos cursos de formação inicial e continuada se mostra ainda tímido.

O desafio imposto aos professores da Educação Básica para a inclusão da história dos denominados “outros” se apresenta de forma complexa por vários motivos: (1) não há uma política pública sistematizada de inclusão dessa temática na formação inicial e continuada; (2) nem há também, por parte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, investimentos contínuos em capacitação continuada de professores, por meio de cursos, seminários, encontros interdisciplinares destinados aos professores e demais profissionais da educação e à assessoria de profissionais reconhecidos na área, ficando essa política a cargo da boa vontade dos políticos que estão no governo; (3) tampouco há a disponibilização e a produção de materiais didáticos suficientes para subsidiar a aplicação da Lei, como vídeos, textos e outros subsídios didáticos.

Além disso, ainda é necessário levar em conta as dificuldades e os desafios presentes nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no cotidiano escolar para romper com antigas práticas pedagógicas preconceituosas presentes nesse espaço.

Maíra Terena relata que sua principal dificuldade para trabalhar com a questão indígena refere-se às questões teóricas, mais que metodológicas. Ela atribui à dificuldade de entender a linguagem acadêmica nos poucos materiais disponíveis, embora afirme que essa realidade esteja mudando desde 2008, com as produções realizadas por pesquisadores da área que têm se preocupado mais em aproximar suas pesquisas do professor da escola. Ela cita o exemplo de autores como Antônia Terra e Giovanni José, que procuram exemplificar como colocar os conteúdos referentes à História Indígena em sala de aula.

Para Ailton Krenak, além da formação inicial, que ele reconhece como frágil no que tange a temática indígena e que por isso “precisa buscar mais conhecimentos”, outro desafio são os materiais didáticos que, segundo ele, se mostram incompletos e muitas vezes ainda apresentam as questões indígenas de forma fragmentada e estereotipada.

Sobre as lacunas dos livros didáticos, Tuíra afirma que os conteúdos sobre a temática indígena aparecem quando se fala das comunidades tradicionais no período de ocupação da América, mas que, posteriormente, desaparecem, tornando a tarefa de introduzi-los em outros temas como responsabilidade única do professor.

“Para suprir estas lacunas do livro didático eu pesquisava, tenho alguns livros em casa, e tentava fazer alguns pequenos recortes, porque a gente tem muito pouca coisa sobre indígena que dá para você fazer esse trabalho. Tem que fazer a tal transposição didática. É mais, a gente tem dificuldade mesmo de trabalhar essa questão, às vezes, por falta de material mais estruturado.”

Outro desafio apontado pela professora Tuíra corresponde à expectativa do professor em esperar um grau de leitura e interpretação que os alunos ainda não formaram. Segundo ela, os estudantes têm chegado “cada vez mais crus”, com grandes dificuldades de leitura e isso tem dificultado o trabalho com a questão indígena e com todos os demais temas. Segundo ela, trata-se da consequência, dentre outras coisas, do grande número de alunos em sala de aula, que impossibilita ao professor dar maior atenção a esses alunos com dificuldade.

O professor Aílton Krenak destaca também os entraves burocráticos na relação entre Escola e DRE/SME para conseguir promover estudos do meio: “Quando tentamos associar a teoria com prática, esbarramos em processos burocráticos, como, por exemplo, a falta de ônibus para fazer pesquisa de campo, de pedir o ônibus e a DRE não mandar.” Ele afirma que organiza, anualmente, visitas culturais a uma das aldeias indígenas de São Paulo, contudo, não é sempre que consegue levar seus alunos pela indisponibilidade de ônibus.

As relações burocráticas que fazem parte da rotina escolar, segundo Maíra Terena, também representam um desafio, pois, segundo ela, muitas vezes os professores acumulam cargos para compor um salário digno e, dessa forma, acabam não tendo tempo para se formarem: “O cara não tem tempo para a teoria, não tem tempo [...], às vezes ele tem até vontade, mas está tão cansado que o cérebro não funciona.” Segundo ela, as demandas da escola são grandes e estão relacionadas a diversos assuntos, menos à formação em serviço: “Nas JEIFs, mesmo que a demanda por formação aconteça, o professor está tão cansado, que não vai ler, não vai discutir, ele conta no relógio para ir embora.”

Para além das tensões que a inclusão da temática indígena nos currículos de História proporciona, o professor Mario Juruna ressalta que outro desafio refere-se à superação do estereótipo construído pela sociedade em relação à atuação dos professores de História da Rede Municipal de Ensino.

“Tem uma galera, uma vez veio um cara da USP que achava que aqui na escola não tinha discussão, que a gente estava ensinando Pré-história, História Antiga, Moderna e Contemporânea, e não tinha eixo temático ainda, não tinha a problematização da história. A história é um problema, Marc

Bloch falava lá atrás. Então, acho que a história ensinada mudou. A história ensinada não é mesma, a que eu tive na escola não é a mesma que os meninos estão tendo, isso seguramente teve uma mudança, tiveram várias. É óbvio que você vai chegar, vai encontrar gente que vai colocar matéria na lousa e vai mandar os meninos copiarem, que vai fazer questões, questionários, você vai encontrar isso. Aquelas questões de bate e pronto, o que é o que é [...]. Você vai ver isso, mas acho que isso é a minoria. Acho que na Rede a discussão é mais ampla, a escola está participando da discussão do Currículo Escolar.”

4.5 O Ensino de História e Cultura Indígena na prática desses professores

Todos os professores entrevistados afirmaram considerar a promulgação da Lei 11.645/08 um avanço para a educação, porém todos também reconheceram a dificuldade para a sua consolidação. Segundo eles, a sua aplicação exige do professor um esforço de pesquisa constante e eles consideram a mudança do ensino de História fundamental para a inserção dos conteúdos relacionados às questões étnico-raciais no currículo. Eles reconheceram a importância de se trabalhar com “eixo temático” no ensino de História, contudo, também apontaram que romper com a história tradicional (quadripartite) é muito difícil.

Nesse sentido, a professora Tuíra relata que quando foi proposto o trabalho com eixo temático pela Prefeitura, em 2006, a partir do lançamento dos *Cadernos de Expectativas de Aprendizagens*, ela achava que aquilo não ia fazer sentido para o aluno, uma vez que não sentia consistência naquela proposta. Desse modo, Tuíra resolveu seguir com algumas abordagens trazidas pelo material e outras não.

“Mas, de uns tempos para cá, tenho pensado muito nessa questão dessa tradição eurocêntrica e como rompê-la. Isso tem me incomodado, acabamos sendo apêndice da Europa.”

Segundo ela, os livros didáticos não são suficientes para quebrar esse paradigma eurocêntrico, o que a faz valer-se, em seu planejamento, de alguns exemplos dos *Cadernos de Expectativas de Aprendizagens* e de outros conteúdos selecionados da própria linha da “História Tradicional” (quatripartite). Assim, ela procura inserir os conteúdos indígenas dentro dos conteúdos de História do Brasil ou de História da América. Para tanto, relata que realiza pesquisas a fontes diversas, mas que, mesmo assim, ainda se depara com muitas

dificuldades para encontrar fontes com conteúdos que abordem os indígenas como sujeitos históricos.

“Eu tenho uma coleçãozinha daquele livrinho *História em Documentos*; eu uso em sala de aula, é bem interessante, tem trechinhos de documentos históricos, do século XVI até o século XX, mas a mesma coisa, você não consegue ver nesses documentos a atuação dos indígenas como sujeito histórico, lutando pela sua terra. Você não consegue perceber isso, então o recorte desses livros didáticos e paradidáticos ainda é muito tímido.”

O professor Mario Juruna destaca que essas discussões a respeito da descolonização já vêm ocorrendo há algum tempo em sua escola e que os professores acabaram por optar em construir um Projeto Político Pedagógico pensando na história cultural, com concepções da historiografia inglesa, ligada a Thompson, e a concepção de identidade, de Homi Bhabha e Williams, ou seja, os professores vêm pensando as discussões e problematizações políticas a partir da cultura.

“A gente já vem fazendo isso no 6º e 8º ano, que é a discussão em eixos temáticos em história. Então, por exemplo, no 8º ano o eixo temático é a cidade de São Paulo, a gente discute a cidade de São Paulo. O eixo temático escolhido para o 6º ano é: como vamos nos construindo como seres humanos? Então são pensados temas que possam levar ao eixo. Por exemplo, no 6º ano a abordagem é mais com relação quando pensamos em história antiga, vamos pensar as questões étnicas, mas também as religiosas, então quando pensamos na África, vamos pensar no Egito, nas transformações das nações africanas, vamos pensar nas religiões, na questão islâmica... Enfim, na questão dessa multiculturalidade, sempre tentando pautar o conteúdo dentro do projeto de multiculturalismo.”

Em contrapartida, Mario Juruna afirma ser importante apresentar a “concepção tradicional de história”, porque, segundo ele, “não tem como romper”. Ele avalia que existem brechas para se trabalhar com os eixos temáticos, “mas ainda assim é importante que se tenha um olhar para essa concepção de história tradicional, pois em algum momento vai ser exigido isso dos alunos.”

A professora Maíra também apontou o documento *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II* como um importante instrumento para se trabalhar a História em sala de aula. Segundo ela, esse documento auxilia na atividade do professor porque, além de propor um trabalho baseado em eixos temáticos, apresenta exemplos de como colocá-los em prática: “Apresenta textos de diferentes gêneros, então tem imagem, fotografia, textos jornalísticos, charges, gibis, é um material fantástico!”

Nas entrevistas, pôde-se perceber diferentes concepções sobre o ensino de História utilizadas pelos professores em suas práticas cotidianas, tanto aquelas baseadas em eixos temáticos, quanto as de base na História Tradicional.

Os professores apontam a importância dos livros didáticos como subsídios de seus planejamentos. Dos cinco professores entrevistados, quatro disseram utilizar o livro didático como um norteador dos conteúdos selecionados. Apenas o professor Mario Juruna afirmou preparar seu próprio material e não utilizar o livro didático.

A professora Sônia Guajajara relata que, apesar de trabalhar em uma escola cujo projeto é bem diferenciado, todos os conteúdos selecionados para os roteiros são retirados do livro didático.

“A grande maioria [dos conteúdos selecionados para os roteiros] é centrada no livro didático, até porque, a ideia é que os estudantes possam desenvolver seu trabalho autonomamente, para isso ele tem que ler o texto, tem que compreender, tem que fazer questões referentes à leitura.”

Apesar de o livro didático ser um importante instrumento pedagógico utilizado para a seleção dos conteúdos, segundo Sônia, é a partir das lacunas que esses materiais apresentam é que eles introduzem a questão indígena em suas práticas.

“A questão indígena entra conforme o livro didático apresenta, muito pouco. Então, temos a preocupação de trazer coisas a mais do que o roteiro. Do que está posto no currículo da escola. Se a gente deixar só nela, fica muito no raso. Então nós organizamos a festa dos povos originários. O que que é essa festa dos Povos Originários? O mês de Abril, a gente sempre faz visitas a aldeias e traz os povos Guaranis ou Tenondé Porã ou o da Krukutu, para nos visitar. Para fazer uma apresentação, para vender artesanatos, para passar o dia conosco aqui na escola. As famílias são convidadas, é sempre uma grande festa. No anteceder a essa grande festa, todas as tutorias faz um estudo desses povos ou de algum povo indígena, e apresenta esse trabalho, de alguma forma. Ou numa exposição ou como quiser.”

Para a professora Máira Terena, o livro didático é importante para trabalhar as partes “mais duras” da história: “Por exemplo: Como se faz história? Para que serve a história? Quais são as fontes da História? Nisso o Livro didático para mim é ótimo”. A partir desse campo duro da História, que ela chama de base necessária, Máira utiliza o livro como suporte para o resto que se quer construir. Para trabalhar com as questões étnico-raciais, ela avalia que os livros, muitas vezes, servem como um contraponto.

“Eu vou lá e olho quais os capítulos que têm referenciais sobre a questão indígena ou afro, como é que está dividido, quais vão dialogar com aquilo que eu quero trabalhar. Se não dialoga para o bem, dialoga para o mal, então uso como um contraexemplo. Muitas vezes, esse livro do Vicentini virou contraexemplo.”

E é a partir dessa lacuna que Maíra afirma que a escola organiza diferentes “datas comemorativas” para trabalhar o tema da diversidade. Nessas datas, as temáticas indígena, africana e afro-brasileira, além do debate de gênero, são introduzidos no currículo da escola.

“A gente fala muito isso na escola das datas comemorativas, por exemplo, em março falamos das mulheres, então, entram as mulheres indígenas. Então julho, debatemos a coisa da mulher africana e afro-brasileira, latino-americana e caribenha, e as mulheres indígenas. Porque quando a gente fala de uma América Latina, a gente fala de uma América Latina que tem indígenas, que tem mulheres, que tem lutas!”

Além das datas comemorativas, a professora Maíra também afirmou estar organizando com os 6^{os} anos uma visita à Capelinha do Morumbi como complemento de uma pesquisa de campo que já vem sendo organizada com os seus alunos há algum tempo.

“Estamos construindo esse repertório para ver lá, então, a gente vai pensar o trabalho da mulher anterior à colonização e o trabalho das mulheres na comunidade indígena que ali existiam.”

Para auxiliar a inclusão da temática indígena em suas aulas, Maíra também afirma ter montado uma mala com objetos indígenas, valendo-se do exemplo da mala do MAE (Museu de Etnologia e Arqueologia da USP).

“Tenho privilegiado as populações indígenas que passam por aqui na nossa região. Eu tenho objetos tanto dos Guaranis quanto dos Pataxós. Eu pego aquele guia do MAE, sobre como trabalhar a questão do objeto, e reproduzo [...]. Trabalho com objetos, proponho aquele estudo todo, depois reproduzimos com sucata, adoro trabalhar com sucata. Eu peço para os alunos rolinhos de papel higiênico, rolo de papel toalha, a gente coloca semente dentro e a gente faz pau de chuva, ou então vasilhinhos para pôr lápis na mesa. Outros falam que vão fazer caixinhas para colocar joias na casa, as bijuterias deles. Qual é a ideia? É trabalhar o grafismo. E eles falam ‘Professora, parece aula de artes’. Mas é aula de artes! A História também é arte, é cultura, é tudo [...] É muito legal, eles têm que usar a régua, para medir o fundo, o círculo, o quadrado. ‘Ai, a gente está na aula de Matemática!’”

A professora Tuíra também aponta o livro didático como um grande norteador dos conteúdos que fazem parte do seu planejamento: “Olha, no final das contas a gente acaba seguindo o que está no livro didático.” Mas também salientou que o trabalho com a temática indígena acontece a partir do hiato encontrado no livro didático.

“Uma coisa que eu fiz com os 9^{os} anos, quando estávamos trabalhando a ditadura militar, foi trabalhar através de uma notícia de jornal os campos de concentração que tiveram de indígenas aqui em São Paulo. Que para mim também foi uma surpresa, até então eu não sabia.”

Segundo ela, para se introduzir a temática indígena em sala de aula é necessário que o professor “corra atrás” e pesquise. Por isso, muitas vezes, a implementação da Lei fica por conta dos próprios professores e, segundo Tuíra, como muitos não sabem onde procurar as fontes e os materiais de apoio, acabam não trabalhando o tema.

A professora relatou ainda que, na maioria das vezes, os conteúdos de História Indígena ficam sob a responsabilidade dos professores de História, quando muito contam com a colaboração de um ou dois professores de outras disciplinas em projetos pontuais.

Outro exemplo mencionado por ela se refere à introdução da questão indígena quando se propõe o trabalho com o tema “ocupação da cidade de São Paulo”, com alunos dos 6^{os} anos.

“Eu passo um videozinho, que eu sei das diversas críticas que têm por aí, mas que eu acho que legal para a gente pensar em ocupação, urbanização de São Paulo é o Pindorama. Dá uma sensação meio de: ‘Nossa vai extinguir tudo, vai acabar tudo no final’. É um recurso bem didático, digamos assim, então vai muito nesse sentido.”

Já Mario Juruna afirma que o trabalho no EJA tem uma grande diferença do trabalho com o Ensino Fundamental regular. Segundo ele, tudo é mais rápido e condensado, exigindo sempre do professor a oferta de outros suportes didáticos para que os alunos consigam compreender. Assim, o trabalho com eixos temáticos, segundo ele, torna-se fundamental. Para tanto, o professor tem que buscar aproximar as demandas do que está acontecendo na vida dos alunos com a escolha do eixo temático para, dessa forma, introduzir o debate étnico-racial.

“Um exemplo foi os Guaranis do Jaraguá, [...] no processo de desapropriação, a gente propôs fazer uma ponte com a desapropriação que está acontecendo aqui no bairro. Além disso, todos os anos procuramos organizar visitas à aldeia Tenondé Porã ou Krukutu. Eu também trago um

rapper da Tenondé para discutir com eles, apresento alguns vídeos que foram produzidos também da Comissão Ivyrupá, trago alguns livros para trazer a imagem indígena antes da chegada, tento construir uma imagem de antes da vinda dos portugueses, para não ficar aquela coisa de que a história só começa a partir do descobrimento. Aliás, da invasão. É um trabalho bonito que você está fazendo.”

Diante do exposto, pode-se perceber que o ensino de História e Cultura Indígena ainda está em processo de construção e exige um grande esforço, tanto por parte da consolidação de políticas públicas, no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, quanto no que se refere à produção de materiais didáticos adequados. Mesmo os professores de História que afirmam aplicar a Lei reconhecem a sua complexidade e destacam a importância de investimentos sérios para a sua consolidação.

Segundo Circe Bittencourt, para pensar esse processo de implementação, há a necessidade de se atentar para o método e o conteúdo. Conforme pode ser observado nas descrições das escolas, todas elas contam com espaços, materiais didáticos e quadro profissional bem estruturados para o desenvolvimento das atividades. Não se registrou nenhuma reclamação dos professores no que concerne à atuação do corpo diretivo ou aos espaços para a escolha de conteúdos e o desenvolvimento de atividades. A única observação referia-se a questões burocráticas para a realização de pesquisa de campo, pois ainda há muita dificuldade para se conseguir transporte para a realização de atividades extraclasse, como visitas ao MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia da USP) e às aldeias indígenas de São Paulo.

Como se pôde observar nas falas dos professores, o grande desafio para a implementação do Ensino de História e Cultura Indígena refere-se aos conteúdos e à dificuldade de se construir propostas sobre a temática indígena. Essa barreira se deve a inúmeros fatores, como a defasagem de debates na formação inicial nos cursos de História, a pouca oferta de cursos de formação continuada sobre a temática indígena proposta pela SME, a pouca importância que as escolas dão à temática étnico-racial, a defasagem desses conteúdos nos livros didáticos, o isolamento do professor de História no trato da temática étnico-racial etc. Porém, pode-se relacionar essa defasagem, sobretudo, às produções da historiografia e o seu tratamento relativo às questões indígenas que, apesar de apresentarem avanços na historiografia recente, ainda não representam um verdadeiro progresso no que se refere à inclusão da História Indígena. Essa discussão já foi evidenciada no Capítulo 2 desta pesquisa, em que foi demonstrado que a produção historiográfica no Brasil relacionada à

questão indígena ainda é restrita, com pouca quantidade de estudos e livros de historiadores que proponham pensar a história dentro de uma perspectiva menos eurocêntrica e que apresentem os povos indígenas e negros como protagonistas dessa história.

Contudo, observam-se esforços para reverter esse quadro, como a atuação do GT História e Cultura Indígena da ANPUH-SP, que tem promovido encontros e oficinas com historiadores para pensar a construção de materiais didáticos, a inclusão de novas fontes no Ensino de História e novas pesquisas para que haja avanços nessa área. Destacam-se, por fim, os esforços dos professores entrevistados, que apresentam inúmeras iniciativas pessoais para o desenvolvimento de atividades com o objetivo de desconstrução das distorções históricas sobre os povos indígenas, buscando romper com os estereótipos presentes nos alunos de educação básica.

Considerações Finais

Esta tese é resultado de uma inquietação a respeito do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo. É fruto da investigação sobre como os professores de História da RME-SP têm incluído o Ensino de História e Cultura Indígena em suas práticas.

Ela busca responder os questionamentos: como os professores de História, que afirmam aplicar a Lei nº 11.645/08, estão inserindo em suas práticas o ensino de história e cultura indígena? Quais as motivações para a inclusão desses conteúdos em seus planejamentos? Quais os desafios para a inclusão desses conteúdos em sala de aula?

A pesquisa buscou estabelecer alguns caminhos para chegar a essas respostas. Primeiramente, abordou-se a Lei nº 11.645/08 no contexto das formulações de currículos sob o paradigma da diversidade cultural com destaque, em particular, para os desafios de se introduzir a história e a cultura dos povos indígenas em um currículo de História construído sob o referencial eurocêntrico. Tais reflexões ajudaram a fomentar uma análise dos debates curriculares que ocorriam no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990, quando o currículo começava a ser pensado como um instrumento carregado de ideologia e de relações de poder. Nessa perspectiva, a questão étnico-racial passava a ser pensada por autores como Michael Apple (1994), o qual afirmava que, além das questões relacionadas à luta de classes, as questões de raça e de gênero deveriam ser debatidas no currículo. Notadamente, aqui no Brasil, autores como Nilma Lino Gomes (1998), Candau e Moreira (2008), dentre outros, viam o currículo como um instrumento repleto de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Contudo, ressaltavam que essas narrativas privilegiavam apenas um modelo de identidade nacional, com base em uma narrativa que considerava a identidade branca/cristã/europeia, das classes dominantes, e silenciavam as vozes dos demais grupos que compunham a sociedade brasileira.

Dentro desse contexto, a luta de movimentos sociais para a conquista de direito e de visibilidade ganhou relevância para a mudança de um cenário marcado por injustiças históricas. Assim, procurou-se apresentar aqui as conquistas de direitos dos povos indígenas na história atual do país, com a promulgação da LDBN nº 9.394/96 e, posteriormente, com o

significado da Lei nº 11.645/08 no processo de lutas políticas e educacionais em desenvolvimento para a manutenção de suas culturas na história contemporânea brasileira.

Diversos estudos e legislações nacionais e internacionais foram utilizados neste trabalho para demonstrar as reivindicações e as conquistas históricas dos povos indígenas. Desse modo, foi possível verificar que a evolução do aparato jurídico para a garantia e a proteção dos direitos dos povos indígenas muito contribuiu para as mudanças da situação desse grupo – com a demarcação de terras, a valorização e a manutenção das culturas e das línguas –, além de contribuir também para a elevação da autoestima, a melhoria das condições de vida, a educação e a saúde dessa população. Com base em dados recentes do IBGE, foi possível demonstrar os impactos que essas políticas tiveram no seu dia a dia. Tais questões foram importantes para a reflexão sobre como essas mudanças têm sido fundamentais para a superação do preconceito, dos conteúdos genéricos e das representações estereotipadas dos indígenas. Destacou-se aqui também a importância da implementação da Lei nº 11.645/08 como uma política pública para a educação das relações étnico-raciais, voltada para a inclusão e para o reconhecimento dos povos indígenas. Contudo, esses indicadores, assim como outros, também demonstraram que, apesar das conquistas e dos avanços recentes, as populações indígenas ainda são vítimas de diversas formas de violência, discriminação e preconceito racial.

A pesquisa permitiu ainda constatar a permanência de um currículo escolar fortemente inspirado na herança europeia e situar os embates historiográficos que vêm sendo enfrentados para a renovação de uma historiografia eurocêntrica nos currículos de História. Nessa perspectiva, acompanhou-se o percurso da produção de uma historiografia europeia sobre os indígenas americanos e de que modo essa matriz se estendeu na produção nacional acadêmica, na formação de professores e no material de ensino. A compreensão desse histórico, ao que parece, mostrou-se fundamental para entender a complexidade de superação dessa realidade, bem como para pensar caminhos de superação do lugar ocupado pelos indígenas e a importância atribuída a eles nos currículos de História das escolas de Educação Básica.

As pesquisas de campo, tanto dos documentos relacionados aos currículos de História proposto pela SME-SP, quanto às entrevistas com professores de História que afirmam aplicar a Lei, forneceram um desenho da situação atual dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores entrevistados, do cenário das políticas públicas relacionadas à formação

continuada de formação de professores relacionada à temática indígena na própria SME-SP, bem como a realidade de inclusão dessa temática no currículo prescrito até os dias atuais.

No que diz respeito ao currículo prescrito, analisou-se as fontes documentais encontradas no Núcleo de Documentação da SME-SP. Foram analisadas as reformas curriculares “Programa de 1º Grau” e “O Movimento de reorientação Curricular”, os referenciais “Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens” e os debates do “Programa mais educação São Paulo”. Esses documentos ajudaram a entender, numa perspectiva histórica, os debates estabelecidos para a constituição dos currículos escolares de História, bem como proporcionou uma perspectiva dos avanços da inclusão desses debates nesses currículos.

Para entender a evolução das políticas públicas criadas para atender as reivindicações da inclusão da temática indígena nas escolas municipais foi feito um levantamento dos cursos de formação continuada oferecidos pela SME-SP ao longo do período de implementação da Lei. Constatou-se que a oferta de cursos está diretamente relacionada à relevância que os governantes que estão no poder dão às lutas pelos direitos humanos e à inclusão de políticas públicas ligadas às chamadas minorias históricas. Foram constatados significativos avanços nos governos progressistas e quase nenhuma política pública nos governos centro-direita, demonstrando a instabilidade da consolidação de políticas públicas que atendam às demandas das conquistas legais. Diante dessa realidade, as formações continuadas se mostraram insuficientes para que os professores de História conseguissem enfrentar a complexidade do debate relacionado à inclusão das temáticas étnico-raciais e, especialmente, indígenas nas salas de aula.

Por fim, a partir das entrevistas realizadas com cinco professores de História de quatro escolas municipais de São Paulo, foi possível refletir como cada um tem construído a Lei nº 11.645/08 em seu cotidiano profissional, no que se refere ao ensino de História e cultura indígena. Concomitantemente, buscou-se entender como as histórias de vida desses professores influenciaram na escolha de mudança curricular proposta pela referida Lei.

Tais experiências conduziram a muitas inquietações destacadas nesta pesquisa. Foram, no entanto, resultado de uma seleção pretérita da memória e de experiências para procurar entender até que ponto o conhecimento do passado ainda faz parte do presente que os afeta, ou seja, como as continuidades e rupturas constituem a complexidade do tempo histórico

presente em vestígios que podem ser transformados em fontes que dão testemunho da história que se deseja apreender.

A reflexão sobre os desafios para essa implementação se deu a partir do relato a respeito da formação elementar, em que todos os professores afirmavam vivenciar a permanência de um projeto curricular de formação inicial com poucas referências às populações indígenas e com uma grande herança eurocêntrica. Contudo, esses espaços tímidos destinados à temática indígena foram salientados como um primeiro ponto de contato e reflexão acerca dos povos indígenas na atualidade.

Destacou-se, assim, a importância do protagonismo desses professores sobre as demandas e os desafios impostos para a construção de novos conhecimentos históricos, bem como ficou estabelecida uma discussão a respeito das possíveis mudanças e permanências nas concepções do ensino de História e seu “lugar” no currículo com base na diversidade cultural.

Ao longo dos relatos, constatou-se a influência do modelo eurocêntrico de conhecimento do ensino de História. No entanto, foi destacada a clara intenção de criar espaços para um conhecimento histórico multicultural, com a inclusão daqueles silenciados pela tradição histórica.

Por fim, foi possível compreender que, apesar dos esforços para a inclusão da temática indígena, bem como a da africana e afro-brasileira nos currículos escolares, esse processo ainda está em construção e talvez exija um maior tempo para a maturação do campo, pois exige um esforço de descolonização dos saberes escolares. Esse processo não se mostra uma tarefa fácil, especialmente por se tratar de um campo que exige uma revisão completa dos conteúdos históricos. Mostra-se, outrossim, um terreno complexo, composto por lutas, debates, resistências, interpretações distintas, concepções teóricas de diferentes influências, políticas públicas pouco consolidadas, além de se tratar de um campo de discussão acadêmica ainda em construção. Vale citar ainda a falta de uma Diretriz Nacional, que indique os caminhos para os professores colocarem em prática a implementação do ensino de História e Cultura Indígena.

Em contrapartida, foi constatado que os primeiros passos já estão sendo dados. Prova disso é o empenho dos professores entrevistados em encarar esse desafio, de incluir em suas práticas as discussões sobre a temática indígena, tentando construir novos debates com base

em novas referências históricas produzidas nas últimas décadas, contribuindo, assim, para um conhecimento histórico voltado para a cidadania e para os direitos democráticos, buscando superar as imagens negativas e estereotipadas historicamente produzidas sobre os povos indígenas e demais populações historicamente excluídas.

Essas ações, sem dúvida, demonstram os caminhos para a superação de práticas racistas e preconceituosas nas escolas a partir da desconstrução das imagens historicamente negativas acerca desses sujeitos.

Esta tese é parte desse esforço de consolidar uma reflexão a respeito do ensino de História e Cultura Indígena, um campo ainda pouco debatido. Dessa forma, buscou-se evidenciar como os saberes docentes podem contribuir para a construção de práticas que consolidem um currículo descolonizado, em que as histórias dos povos indígenas estejam presentes, repercutindo, assim, ações de combate ao racismo e ao preconceito, buscando uma educação mais inclusiva e democrática.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. R. C.. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Currículo e poder*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.14, n.2, p.46-57, jul./dez., 1989.
- _____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e Sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ATHIAS, R.; PINTO, P. P. (org.). *Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas*. São Paulo: Contexto, 2008.
- AZEVEDO, R.. ATENÇÃO! Na Universidade Federal do ABC, não há diferença entre nacionalismo judaico e nazismo! In: *VEJA*. São Paulo, 13 jul. 2016. Disponível em: <veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/atencao-na-universidade-federal-do-abc-nao-ha-diferenca-entre-nacionalismo-judaico-e-nazismo/>. Acesso em: 25 mar. 2017.
- BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, SEF.
- BRASIL, Lei nº 10.639 de 2003. Altera o artigo 26 da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- BRASIL, Lei nº 11.645 de 2008. Altera o artigo 26 da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/96. Brasília, MEC/SEF/DFEF.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. Brasília, MEC/SEF/DFEF.

BRASIL, Ministério da Educação (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, MEC.

BRASIL, Comissão Nacional da Verdade (2014). *Relatório: textos temáticos*. Comissão Nacional da Verdade. Brasília, CNV.

BRASIL, Resolução CNE/ CP1/2004. Seção 1, p. 11 D.O.U, de 22 jun. 2004. *Relatório do Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL, Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos indígenas e tribais. D.O.U 19 abr. 2004.

BICALHO, P. S. dos S.. *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*. Anais do XXI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, junho 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolieneSoaresdosSantosBicalho.pdf> . Acesso em: 25 nov. 2016.

BICALHO, P. S. dos S. (2010). *Protagonismos Indígenas no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília.

BILAC, O.; NETTO, C. *A Pátria Brasileira*. Para os alunos das Escolas Primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910.

BERNAND, C.; GRUZINSKI, S. *História do novo mundo: da descoberta à conquista, uma experiência europeia, 1492-1550*. Trad. Cristina Muracheo. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.academia.edu/12353874/Historia_do_Novo_Mundo_Da_Descoberta_a_Conquista_um_a_Experiencia_Europeia_Carmen_Bernand_e_Sergie_Gruzinsk>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BITTENCOURT, C. M. F.. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do conhecimento escolar*. Tese. (Doutorado em História Social). FFLCH-USP, 1993.

_____. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011.

_____, C. M. F.; BERGAMACHI, Maria Aparecida. *Dossiê Ensino de História Indígena*. História Hoje – ANPUH, São Paulo, v.1, n.2. 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/38>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____, C. M. F.. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileira e indígena*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____, C. M. F.. Reflexões sobre currículo e diversidade cultural. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz (org.). *A escola como objeto de estudo: escolas, desigualdades e diversidades, diversidades*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

BORSATTO, F. S.. *Educação escolar indígena: construção curricular da Escola Estadual Indígena do Krukutu*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

BRITO, E.. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileira de nível básico. *Revista Fronteiras*, Dourados-MS, v. 11, n. 20, p. 59-70. jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/624/418>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CALLARI, C. R. Os institutos históricos: do patronato de D. Pedro II à construção de Tiradentes. *Rev. Bras. Hist.*, v. 21, n. 40, São Paulo, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0188200100010000>.

Acesso em: 29 mar. 2017

CANDAU, V.M.; MOREIRA, A. F. B. Currículo, conhecimento e cultura. In: GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Orgs. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Identidade étnica e a moral do reconhecimento. In: ATHIAS, R. *Caminhos da identidade: ensaios sobre identidade étnica e multiculturalismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006, p. 19-57

CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CEREZER, O. M.. *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: Implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2015

CHARTIER, R.. A nova história cultural existe? In: PESAVENTO, Sandra Jatahy et al. *História e linguagens: Texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2006.

CHERVEL, A.. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*, n. 2, 1990.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. M. As humanidades no Ensino. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2, 1999.

COELHO, M. C.. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber escolar. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (org.). *A História na escola*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

FAERMAN, M. Aventuras e Visões de um Velho Marinheiro. In: COLOMBO, Cristóvão. *Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. Trad. Milton Persson. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRO, M. *Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983.

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

GANDAVO, P. de M. *Tratado da terra do Brasil*. [S.I]: Fundação Biblioteca Nacional, s.a (1576). Disponível em: <objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/tratado.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

GERBI, A. *O Novo Mundo: história de uma polêmica 1790 – 1900*. Trad. Bernardo Joffily. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

GODOY, F. P. de. Epistemologia, Crônicas e Natureza: uma reflexão sobre a chamada Polêmica do Novo Mundo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, ANPUH. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1313002335_ARQUIVO_Flavia_Preto_de_Godoy_Oliveira_versao_2.pdf> Acesso em: 27 abr. 2017.

GOMES, N. L. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Orgs. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. N. L. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 2010

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.

_____, I. F. Currículo, narrativa e futuro social. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, v.12, n. 35, maio/ago 2007.

_____, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

_____, I. F. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de educação. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz (org.). *A escola como objeto de estudo: escolas, desigualdades e diversidades, diversidades*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 21-59.

GRAMACHO, D.. Lei nº 11.645: quem assume o lugar de fala do índio? In: PREFEITURA DE SÃO PAULO. *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena*. São Paulo: Cone, 2010.

GRUPIONI, L. D. Livros Didáticos e Fontes de Informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: *A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau*. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.

GONÇALVES, L. A. O.. Negros e a Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano M. de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUARANI, E. A construção de políticas públicas voltadas para universitários indígenas e o resgate cultural de grupos étnicos que vivem em contexto urbano: os desafios para se trabalhar a questão étnica no Brasil . In: VV.AA PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION. Quito- Equador: Abyayala, 2015.

GUIMARÃES, M. L. S. *Nação e civilização nos trópicos*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

HALL, S.. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAMILTON, D.. Sobre as Origens dos Termos Classe e Curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HOBSBAWN, E.; TERENCE, R. *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JANUÁRIO, E. Aspectos histórico-econômico das relações étnico-raciais no Brasil: um método para a formação de educadores para a Educação das relações Étnico-Raciais na cidade de São Paulo. Sankofa. *Revista de Histórica da África e de Estudos da Diáspora Africana*, Ano VII, nº XV, Agosto/2015.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriações. In: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth (org.). *Disciplinas e integração curricular. História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KERN, G da S. Gilberto Freyre e Florestan Fernandes: o debate da democracia racial no Brasil. *Revista Historiador*, n. 6, ano 6, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

KOSELLECK, R.. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

LÉVI-STRAUSS, C.. *Raça e História*. Canelas. Lisboa: Presença, 2000.

LIMA, O. *História da Civilização*. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

LOURENÇAO, A. M. R.; SILVA, C. R.; GUIRAU, K. M. *A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas*. São Paulo-SP: Comissão Pró-Índio de São Paulo; OXFAM, 2013.

MACEDO, J. M. de. *Lições de História do Brasil para uso das escolas de Instrução Primária*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1884.

MAGALHÃES, B. *Lições de História do Brasil. Em conformidade com o programa do curso anexo a Faculdade de Direito de São Paulo*. São Paulo: Tip. litografia, 1895.

MARTIUS, K. F. P. Von. *Como se deve escrever a história do Brasil*. Dissertação oferecida ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Revista trimestral. Suplemento ao tomo 2º, 1845. Disponível em: <umhistoriador.files.wordpress.com/2012/03/martius-carl-friedrich_como-se-deve-escrever-a-histc3b3ria-do-brasil.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.

MATHIAS, J. R. A.. Ensino de história da cultura afro indígena uma experiência contra o preconceito. In: PREFEITURA DE SÃO PAULO. *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena*. São Paulo: Cone, 2011.

MAYUMI, L. *Taipa, canela preta e concreto: um estudo sobre a restauração de casas bandeiristas em São Paulo*. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, 2006.

MEIHEY, J. C. S. B.. Definindo a história oral e memória. *Cadernos CERU*, n. 5, série 2, 1994. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83299/86330>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MELIÁ, B. *Educação Indígena na Escola*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível em: <www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-indigena-na-escola-melia.pdf>. Acesso em: 8 maio 2017.

MOREIRA, A. F.; TOMAZ, T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NAVARRO, E. A. *Método moderno de tupi antigo*. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.

O ESTADO DE S. PAULO. “O inchaço do currículo escolar”. São Paulo, 20 de agosto de 2010. Coluna Opinião. Disponível em: <opinio.estadao.com.br/noticias/geral,o-inchaco-do-curriculo-escolar-imp-,597624>. Acesso em: 20 set. 2017.

OLIVEIRA, J. P. de (org.). *A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

_____, J. P. de (org.). *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

ONU. BRASIL. DURBAN. Declaração e programas de ação. Durban, 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, Maria Amélia; PRADO, Claudia (org.). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitude, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

PARASKEVA, J M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Currículo sem fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 106-120 jan./jun. 2002.

PÉREZ, P. M. G. Resenha Gregorio García. Origen de los indios del nuevo mundo e indias occidentales. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 2005, 371 p. (Corpus Hispanorum de Pace, segunda série, 13). *Revista Bulletin de l'Institut Français d'Études*

Andines, 2007, p. 447-453. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=12636308>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SILVA, P. B. G. e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, P. B. G. e; PEREIRA, N. M. S. . Recordando nossa escola. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. (Org.). *Tempos de escola - Memórias*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011, v. II, p. 153-166.

PORTELLI, A. O que faz a História Oral diferente. *Revista Projeto História*. São Paulo, n. 14, fev., 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais – Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: 2005.

RIBEIRO, M. F.. *Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural*. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação, História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

RIBEIRO, J. *Historia do Brasil – Curso superior*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920

RICARDO, C. A.. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.

ROCHA, R. N. A da. *Identidade e ensino de história: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte*. Tese (Doutorado acadêmico em Educação). Universidade de São Paulo, 2001.

ROCKWELL, E.; EZPETELA, J.. A escola: relato de um processo inacabado. *Currículo sem fronteiras*, v.7, n. 2, jul./dez, 2007.

RODRIGUES, I. C.. A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil para o ensino fundamental. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005.

ROMERO, R. A. S.. Origem da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Artigo apresentado no *XXVIII Simpósio Nacional de História*, Florianópolis, 2015. Disponível em: <www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745_ARQUIVO_SIMPOSIOANPUH_VERSAOPARASUBMISSAO.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SANTOS, B. de S.. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, L. dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileira e indígena*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *Programa de 1º Grau – História*. Secretaria Municipal de Educação: Departamento de Planejamento e Orientação, 1985.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Subsídios para a problematização com alunos da rede municipal de ensino*. SME/DOT, 1989.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *Cadernos de Formação: Um primeiro olhar sobre o projeto*. SME/DOT, 1990.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *Movimento de Reorientação Curricular: História – Visão de Área*. SME/DOT, 1992a.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *Movimento de Reorientação Curricular: História – Relatos de Prática*. SME/DOT, 1992b.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II – História*. SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-racial – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*. SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral*. SME/COPED, 2016 (Coleção Componentes curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: História*. SME/COPED, 2016b (Coleção Componentes curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SÃO PAULO (MUNICÍPIO), Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Étnico-racial. *O que é importante lembrar no “dia do índio”*: subsídios para a discussão da História e Cultura Indígena, 2014. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/m/#!topic/emei-joaquim-manuel-de-macedo/Dt3I5wEPPUA>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO), Secretaria Municipal de Educação. *Programação da II Mostra Agosto Indígena nos Ceus – 2015*. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/18348.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO), Secretaria Municipal de Educação. *Programação da II Mostra Agosto Indígena nos Ceus – 2015*. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/II-Mostra-Cultural-Agosto-Indigena-nos-CEUs>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento (SMUL). *Operação Urbana Consorciada Água Espreada*. Disponível em: <http://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/estruturacao-territorial/operacoes-urbanas/oucae/>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Cultura. *Bairro do Jabaquara*. 2007. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_m_z/pauloduarte/index.php?p=196>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SCHUCMAN, L. V.. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2012.

SHOHAT, E.; STAM, R.. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: CosacNaify, 2006.

SILVA, A. C. da. *Versões didáticas da história indígena (1870- 1950)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º ano*. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SISS, A.; MONTEIRO, A. (org.). *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Quarter: EDUR, 2010.

TESTA, A. Q.. *A Temática Indígena nas Escolas de São Paulo*. Arquivo SME-SP, 2010.

TELLES, N. de A.. *Cartografia ou esta história está mal contada*. São Paulo: Loyola, 1984.
SÁ E BENEVIDES, J. E. C. de. *História da Civilização*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

SANTOS, S. C.. Os direitos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, L de M. e. *O diabo na terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

_____. Os novos mundos e o velho mundo: confronto e inter-relações. In: PRADO, Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: EDUSP, 2002.

STADEN, H. *Duas viagens e cativo entre os selvagens do Brasil*. São Paulo: Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, 1900.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e a formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THEVET, A. *Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1954 (1557). Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/singularidade-da-franca-antartica/pagina/1>>. Acesso em: 20 out. 2015.

VANHARGEN, F. A. de. *História Geral do Brazil: antes da sua separação e independência de Portugal*. Tomo 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa de E. & Laemmert, 1877.

VIEIRA, A. L. N. *A Alteridade na Literatura de Viagens Quinhentista: olhares de Jean de Léry e de Fernão Cardim sobre o índio brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade do Algarve, 2004

Anexos

ANEXO 1

EHPS/PUC-SP

Etapa: Pesquisa de Campo

Título do Projeto: O Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016

Pesquisadora: Fernanda Borsatto Cardoso

Orientadora: Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt

Etapa em desenvolvimento: Apresentação da proposta de trabalho às unidades educacionais

Objetivo da etapa:

1. Apresentar ao diretor(a) da escola, auxiliar de direção e coordenador(a) pedagógico (ou eventuais substitutos) e aos professores a proposta de trabalho;
2. Perceber o interesse e a disponibilidade da escola (direção e professores) para a realização do trabalho;

Informações preliminares:

1. Saudações e agradecimento à escola e aos professores;
2. Apresentação do objetivo do trabalho:
 - Conhecer como o ensino de História e Cultura Indígena, proposto pela Lei nº 11.645/08, tem sido adotado no ensino de História e/ou Arte nas escolas de Ensino Fundamental do município de São Paulo;
3. Delimitação da investigação:
 - Professores de Ensino Fundamental II que afirmam adotar o ensino de História e Cultura Indígena em suas aulas.

- Na cidade de São Paulo foram selecionadas quatro escolas de Ensino Fundamental em diferentes regiões com diferentes realidades educacionais.
4. Informação importante: este trabalho não tem como campo de estudo um julgamento de valor (bom/ruim) a práticas, comportamentos e concepções apresentados.
 5. Contribuições da pesquisa:

Diante da quantidade insuficiente de estudos que apresentem informações sobre o ensino de História e Cultura Indígena na Cidade de São Paulo, este trabalho possibilita uma caracterização da situação atual.

A partir dos resultados desta investigação será possível, dentre outras coisas:

- Conhecer o trabalho realizado por professores(as) que adotam a Lei 11.645/08 em escolas localizadas na cidade de São Paulo;
 - Perceber como a formação do(a) professor(a) interfere na prática profissional;
 - Compreender como o(a) professor(a) compreende o ensino de História e Cultura Indígena;
 - Conhecer quais são os critérios utilizados para a seleção dos objetivos e dos conteúdos de ensino relacionados ao ensino de História e Cultura Indígena;
 - Detectar, se possível, como o aluno se relaciona com o conteúdo ensinado.
6. A partir dos resultados deste trabalho podem surgir alternativas de práticas para o ensino de História e Cultura Indígena, bem como novos campos de estudos.

ANEXO 2 (Roteiro 1)**EHPS/PUC-SP****Etapa:** Pesquisa de Campo**Título do Projeto:** O Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016**Pesquisadora:** Fernanda Borsatto Cardoso**Orientadora:** Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt**Etapa em desenvolvimento:** entrevista com os professores de História.**Aspectos gerais:**

1. Apresentação inicial, com o objetivo de averiguar a trajetória individual no que se refere a: história pessoal, formação acadêmica e prática profissional.

A História enquanto disciplina:

1. O significado e a finalidade de ensinar História;
2. A importância da disciplina de História para os alunos;
3. A percepção do aluno sobre a disciplina de História;
4. A dificuldade do professor para trabalhar com o ensino de História;
5. A mudança do ensino de História ao longo da trajetória profissional;
6. O contato inicial do professor com a Lei 11.645/08;
7. A importância da inclusão da Lei 11.645/08 para o ensino de História;
8. Os desafios e as dificuldades do professor em trabalhar com a referida Lei 11.645/08;
9. O lugar do ensino de História indígena na formação inicial ou continuada dos professores.

Questões pedagógicas:

1. As diretrizes e os critérios para a seleção de objetivos e conteúdos na escola;
2. Critérios para a seleção de conteúdos significativos;
3. O ensino de História e a proposta pedagógica da escola;
4. O ensino de História e Cultura Indígena e a proposta pedagógica da escola;
5. A importância da disciplina de História no conjunto das disciplinas;
6. A proposta da Secretaria Municipal de Educação no que se refere ao ensino de História e no que se refere ao ensino de História e Cultura Indígena;
7. Recursos didáticos e fontes consultadas: livro didático (concepções e práticas), outros recursos;
8. O planejamento para a disciplina de História na escola;
9. Critério para a reunião de professores, tendo em vista ao planejamento (série, turno, disciplina).

Os estudos sobre identidade

1. O ensino de História para a construção das identidades locais;
2. A Lei 11.645/08 como possibilidade de valorização da identidade indígena na construção da sociedade paulistana;
3. A construção da identidade individual dos alunos.