

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Aline de Alcântara Valentini

História e Cultura Indígena nas Licenciaturas em História:

USP, UNESP/FCL-Assis, UNICAMP e PUC-SP

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Aline de Alcântara Valentini

História e Cultura Indígena nas Licenciaturas em História:

USP, UNESP/FCL-Assis, UNICAMP e PUC-SP

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 a orientação da Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

São Paulo

2016

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocópias ou eletrônicos.

São Paulo, 25 de julho de 2016.

Para meus amores:
Lilith e Daniel.
Meus maiores incentivadores.

Para os amigos Guarani Mbyá da Terra Indígena do Jaraguá

(SP)

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta tese foi um trabalho possível, pela colaboração de muitos amigos. Agradeço primeiramente a minha orientadora Prof.^a Circe Bittencourt, que uma vez já tendo me orientado no mestrado, confiou em novamente me orientar no doutorado. Agradeço, sobretudo, sua generosidade, apoio carinhoso e sempre disposta a apoiar e contribuir para minha formação.

Importantíssimo o apoio do meu companheiro Daniel Valentini, que inúmeras vezes levou nossa filha, a Lilith, ao parque para que eu pudesse me concentrar na escrita da tese e pelas suas incontáveis leituras do texto e sugestões dadas.

Nas universidades pesquisadas contei com o auxílio de algumas pessoas que se dispuseram a ajudar. Na universidade de São Paulo, agradeço a Prof.^a Antônia Terra Calazans Fernandes. Na Universidade Estadual Paulista, sou grata ao amigo Lucas Accioly e a Prof.^a Andreia Lucia Dorini Rossi e na Pontifícia Universidade Católica agradeço à Prof.^a Vera Lúcia Vieira.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Suas aulas e discussões propostas enriqueceram minha formação, principalmente os Professores: Helenice Ciampi, Alda Junqueira Marin, Carlos Antonio Giovinazzo Junior, Leda Maria de Oliveira Rodrigues e Luciana Maria Giovanni.

A Betinha, secretaria do programa, por todos os socorros prestados. Sempre gentil e competente em seu trabalho.

Ao Grupo de Trabalho, “Ensino de História e Educação” da ANPUH-SP, pelo acolhimento e possibilidade de aprendizagem no referido espaço de discussão: Antônio S. Almeida Neto, Elvis Roberto Lima da Silva, Elaine Lourenço, João do Prado F. de Carvalho, Adriana C. Koyama, Fabíola Matte Bergamin, Patrícia Cerqueira, Marco Oliveira e Danilo Eiji Lopes.

Ao Núcleo de Educação Étnico-racial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, onde atuei como formadora de professores e gestores da rede de ensino básico. Espaço em que muito aprendi com os demais companheiros formadores e também com os cursistas das diferentes regiões de São Paulo por onde passei.

Aos amigos e parentes Guarani Mbyá da Terra Indígena Jaraguá (SP): Taique Martim (meu afilhado), Vanderleia e Joab Martins Martim (meus compadres), David Martim, Eunice Martim, Poty Poran, Izaquira, Marcia Augusto Martim de Campos, Richard Wera Mirim, Tupã Mirim, Leonice Jaxuca e Thiago Henrique.

A minha família, meus pais Valdir e Ilda, minha avó Benedita, minhas irmãs Aldine e Ana. Muitas vezes tiveram que cuidar da Lilith para que eu pudesse ir às aulas. Ao meu irmão Alex que tantas vezes me socorreu quando meu computador resolvia não funcionar, seu apoio técnico foi fundamental.

A amiga e revisora dos meus textos, Catarina Padilha.

À CNPq pelo financiamento da pesquisa.

A cada um de vocês sou grata e me sinto privilegiada por tê-los como amigos!

RESUMO

A pesquisa realiza o estudo dos currículos de quatro cursos de Licenciatura em História, todas de universidades localizadas no Estado de São Paulo, em busca de compreender e demonstrar o processo pelo qual conteúdos de História Indígena passam a ser relevantes nestes cursos. A Lei 11.645/08, decretada e sancionada pelo então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva - que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena em toda rede do ensino básico - é fruto direto das reivindicações do movimento indígena, ONGs, indigenistas e universidades, que almejam ver reconhecidas as contribuições dos povos indígenas no processo de formação da nação brasileira. A referida lei ao reforçar a relevância que a escola tem ao tornar obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas, leva ao questionamento e entendimento da importância da Universidade no processo de formação dos professores e na produção historiográfica para o ensino da temática. Nesse contexto, a demanda criada pela lei pode apontar para inclusão de conteúdos, constituição de uma disciplina acadêmica específica na grade curricular, concursos para o provimento de vagas por especialistas na área e aumento de pesquisas e orientações acadêmicas institucionais. Para o estudo analisamos a legislação pertinente e o currículo das Licenciaturas em História da USP, UNESP/FCL-Assis, Unicamp e PUC-SP, a partir da leitura dos projetos pedagógicos, programas de disciplinas e ementários os mais recentes. Os conceitos de currículo e disciplina empregados referenciam-se nas considerações de Ivor Goodson e André Chervel.

Palavras-chave: Histórias e Culturas Indígenas; Universidades Paulistas; Formação do Professor de História; Currículo; Disciplina.

ABSTRACT

The research accomplishes the study of the curricula of four courses of Graduation in History, all of located universities in the State of São Paulo, in search of to understand and to demonstrate the process for which contents of Indigenous History start to be relevant in these courses. The Law 11.645/08, ordained and sanctioned by the then president of the republic, Luís Inácio Lula da Silva - that turns obligatory the teaching of History and Indigenous Culture in every net of the basic teaching - it is direct fruit of the claims of the indigenous movement, NGOs (Non-governmental Organizations), indigenists and universities, that long for to see recognized the contributions of the indigenous people in the process of formation of the Brazilian nation. Referred her law when reinforcing the relevance that the school has when turning obligatory the teaching of the histories and indigenous cultures, it takes to the questioning and understanding of the importance of the University in the process of the teachers' formation and in the production historiographical for the teaching of the theme. In that context, the demand created by the law can appear for inclusion of contents, constitution of a specific academic discipline in the grating curricular, contests for the provision of vacancies for specialists in the area and increase of researches and institutional academic orientations. For the study we analyzed the pertinent legislation and the curriculum of the Degrees in History of USP, UNESP/FCL- Assis, Unicamp and PUC-SP, starting from the reading of the pedagogic projects, programs of disciplines and digest the most recent. The curriculum concepts and discipline used it reference in Ivor Goodson's considerations and André Chervel.

Keywords: Histories and Indigenous Cultures; Universities from São Paulo; Formation of the Teacher of History; Curriculum; Discipline.

SUMÁRIO

Quadros e Tabelas	13
Siglas	14
Introdução	18
Capítulo I: Os indígenas na História e Educação brasileiras: da invisibilidade ao protagonismo	34
1.1: Quem somos nós, os brasileiros?	35
1.2: A Independência do Brasil e o início do projeto de unificação nacional	38
1.3: A continuidade do projeto de unificação nacional a partir da República	48
1.4: Da Era Vargas ao golpe militar	54
1.5: Do golpe militar à volta da democracia: os indígenas exigem seu reconhecimento na História e na educação brasileiras	64
1.6: Um novo projeto de identidade nacional	71
1.7: Os indígenas na recente historiografia	74
1.8: Os indígenas nos atuais livros didáticos de História	84
Capítulo II: Demandas sociais e História indígena nas universidades paulistas	95
2.1: Da criação das Universidades às intervenções da Ditadura Civil-Militar	95
2.2: Da reabertura política às atuais demandas sociais	119
2.3: A História indígena nos cursos de Licenciatura em História: contexto nacional	124
Capítulo III: As universidades pesquisadas e a configuração de suas Licenciaturas em História hoje	132
3.1: Universidade de São Paulo	132
3.2: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	141

3.3: Universidade de Campinas	147
3.4: Universidade Estadual Paulista/FCL-Assis	152
Capítulo IV: História indígena(s) nos currículos das	156
Licenciaturas: da ampliação dos conteúdos ou constituição de	
disciplina acadêmica	
4.1: Concepções adotadas de “currículo” e “disciplina”	156
4.2: Currículo e formação do professor para o ensino da temática indígena	161
4.3: História Indígena na USP	168
4.4: História Indígena na PUC-SP	181
4.5: História Indígena na Unicamp	185
4.6: História Indígena na UNESP/FCL-Assis	190
4.7: Quando e como protagonizam os indígenas nos currículos das	194
Licenciaturas em História	
Considerações Finais	209
Referências Bibliográficas	212
Fontes	223
Anexos	226

QUADROS E TABELAS

Quadro I	Presença/ausência da disciplina História Indígena em 30 cursos de História no país	130
Tabela I	Demanda pela Graduação em História da Unicamp – vestibulares de 2009 a 2014	149
Tabela II	Demonstrativo de alunos matriculados e formados no Curso de História – UNESP-Assis (2009-2015)	154

SIGLAS

AACC – Atividades acadêmico-científico culturais

AFAPUC - Associação dos Funcionários Administrativos da PUC-SP

AGB = Associação dos Geógrafos do Brasil

Amtapama- Associação Tupi de Mato Grosso, Amapá, Pará e Maranhão

ANPUH – Associação Nacional de História

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

APROPUC - Associação dos Professores da PUC-SP

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de educação

CESESP - Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo

CFC - Conselho Federal de Cultura

CIR – Conselho Indígena de Roraima

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNV – Conselho Nacional da Verdade

Coiab – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

DA – Diretório Acadêmico

DA – Departamento de Antropologia

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCS - Departamento de Ciências Sociais

DCP – Departamento de Ciência Políticas

DEL - Departamento de Linguística

DEPE - Departamento de Economia e Planejamento Econômico

DS – Departamento de Sociologia

EPB – Estudos de Problemas Brasileiros

FCL-Assis – Faculdade de Ciências e Letras de Assis

FE – Faculdade de Educação

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FFLCH- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNDASP – Fundação São Paulo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE – Instituto de Economia

IEL - Instituto de Estudos da Linguagem

IES – Instituição de Ensino Superior

IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SPI – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESP – Universidade Estadual Paulista

Unicamp – Universidade de Campinas

Usaid - United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

Um dia joguem minhas cinzas
Na corrente desse rio
E plantem meu adubo
Na semente de meu filho
Cuidem bem de minha esposa
Do amigo, do ninho
E do presente que foi prometido
Pro ano seguinte

Na reserva desse índio
Clamo forte por clareira
Soprem meus sentidos
Pela vida que descubro
Cuidem bem de minha casa
Tão cheia, meninos
Tome conta de aquilo tudo
Em que acredito

Juntem todas minhas cinzas
Ao poema desse rio
E plantem meu adubo
Na semente de meu povo
Cuidem bem de minha esposa
Do amigo, do ninho
E do presente que foi prometido
Pro ano seguinte

Na reserva desse índio
Clamo forte por um rio
Soprem meus sentidos
Pela vida de meu filho
Cuidem bem de minha casa
Tão cheia, meninos
Tome conta de aquilo tudo
Em que acredito
E juntem todas minhas cinzas
Ao poema desse povo
(Testamento – Milton Nascimento)

INTRODUÇÃO

A presente tese realiza o estudo dos currículos prescritos de quatro cursos de Licenciatura em História de universidades localizadas no Estado de São Paulo, a partir de uma reflexão não apenas sobre as perspectivas de mudanças, mas também preocupada com as permanências e resistências às transformações, para as quais aponta a Lei 11.645/08 -, a partir da obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Indígenas em toda rede de ensino básico, público e privado.

Minha preocupação com o exame de temas relacionados aos povos indígenas provém de uma série de experiências. Como muitos brasileiros identifiquei-me como descendente de indígenas, assim como também de afro-descendentes e europeus. No entanto, foram as histórias contadas por minha avó, sobre seu pai e avós indígenas, que primeiro - ainda na infância - me despertaram o interesse. Gostava de passar as férias na casa de minha avó onde ouvia dela, muitas histórias do “mato”, ela fazia para me agradar “bolinhos de índio” que mais tarde descobri que são o xipá dos Guarani. Poucas vezes foi possível (infelizmente) visitar meu bisavô, em Eldorado (SP) com meus pais ou meus avós e ouvir dele mesmo as histórias.

Quando alcancei a Universidade, no curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, deparei-me com a necessária escolha de um tema para desenvolver um trabalho de iniciação científica. Junto com o professor Eduardo Basto de Albuquerque, decidi pelo estudo da historiografia sobre as Santidades Indígenas no nordeste brasileiro.

No mestrado, já professora da rede básica de ensino, voltei meu interesse para a área de Educação. No Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade tive o privilégio de ser orientada pela professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, naquele momento, bastante preocupada com as escolas indígenas. A pesquisa desenvolvida objetivou a leitura dos documentos oficiais referentes à educação escolar indígena, com vistas à investigação sobre a implementação das leis que garantem à escola indígena seu caráter diferenciado, que respeite e valorize a cultura indígena. O estudo de caso na Escola Estadual

Indígena Djekupé Amba Arandu, na aldeia Tekoa Itu, no bairro Jaraguá (SP), resultou na constatação de que entre a lei e a prática existe um enorme distanciamento. Apesar do enorme esforço dos professores e da comunidade indígena para que a escola atendesse as demandas da comunidade, estes eram boicotados pela própria agência que deveria garantir a devida aplicação das leis, a saber, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que burlava naquele momento uma série de direitos garantidos às escolas indígenas.

Tive ainda a oportunidade de prestar serviços de formação para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Realizei diversos cursos e palestras para os professores, gestores e funcionários da rede municipal de ensino, discutindo principalmente os temas “Educação para as relações-étnico-raciais” e “Povos indígenas no Brasil: histórias e culturas”. Chamou-me a atenção, o fato de que raríssimas vezes encontrei com professores ou gestores, que tivessem tido qualquer formação durante a graduação que fosse voltada para as questões indígenas. Sempre me deparei nestas situações com professores cheios de dúvidas sobre os povos indígenas, reconheciam o desconhecimento e a necessidade de formação específica.

Por fim, no doutorado voltei-me para o ensino superior, especificamente para as Licenciaturas de História para investigar a inclusão de conteúdos e/ou disciplinas de História Indígena nos currículos. Pois acredito que o exame de temas relacionados à “questão indígena” é uma necessidade que tem vínculos diretos com a realidade brasileira atual. Consiste numa forma de atender e compreender os debates em construção na sociedade brasileira - sobre a diversidade cultural – articulando-as aos problemas sociais modernos e a concretização do projeto democrático da educação escolar, entre outros.

Nos anos 1980, no contexto de redemocratização do país e de efervescência política, vários segmentos sociais, organizaram-se em busca de direitos historicamente negados. O Movimento Negro, por exemplo, reivindicava há bastante tempo, políticas que promovessem não apenas melhores condições de vida para os afros descendentes, mas também a implementação de ações legais e educativas de combate ao racismo, discriminação e preconceito.

Tal propósito se inseria em pautas de luta do Movimento Negro de longa data, ciente da importância da educação escolar como instância formativa de valores para as novas gerações e como lugar estratégico no processo de democratização do país (BITTENCOURT, 2014, p. 155).

Desde as primeiras organizações negras, pós-abolição, que a educação se tornou uma das principais preocupações, reivindicações e frente de ação do Movimento Negro brasileiro. Já na década de 1940 a discussão acerca da necessidade de políticas públicas diferenciadas para a população negra passou a fazer parte efetiva da pauta de ação deste movimento. Contudo, foi a partir de 1970, no contexto da ditadura militar, quando emergiram, no cenário político e social do país, diversas e diversificadas organizações negras de caráter político, cultural ou religioso, que essa discussão ganhou maior visibilidade na agenda política e social do país através desses grupos organizados.

Quanto aos movimentos indígenas¹, estes começaram a formar organizações de alcance nacional e com pautas de reivindicação a partir da década de 1970. Buscavam, naquele momento, se defender das frentes de expansão promovidas pela Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Em abril de 1974, foi realizada a primeira assembleia indígena em Adamantino/MT, quando vivenciávamos a Ditadura Civil-Militar, nos anos iniciais do Governo Geisel. A assembleia aconteceu com forte apoio de diversas entidades de apoio aos indígenas, em especial por padres do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e marcou o início da organização social indígena no Brasil, sendo que nos dez anos seguintes, foram realizadas mais de 50 assembleias indígenas em todo o país. No encontro realizado em Adamantino participaram as etnias Bororo,

¹ Com respeito ao conceito de “movimento” aqui usado, cabe lembrar que consideramos a luta indígena enquanto movimento no sentido de que este tem origem em experiências de desrespeito que alcança todo um grupo. Faz-se necessário ainda considerar que o movimento indígena pode ser datado mais remotamente se considerarmos como movimento indígena todos os grupos ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua sobrevivência, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a conquista de direitos que garantam sua integridade física e cultural. Ressaltamos também que o referido movimento indígena, que se forma a partir da década de 1970 com a união de diferentes povos e de diferentes regiões do país, não pode ser expresso pela ideia de unidade, sendo antes a diversidade e fragmentação uma de suas principais características, como ocorre internamente também em outros movimentos sociais.

Xavante, Apiaka, Kaiabí, Rikbaktsa, Iranxe, Pareci e Nambiquara. A segunda assembleia indígena foi organizada por padres e indígenas e ocorreu de 08 a 14 de maio de 1975, em Missão Cururu, Pará. A terceira aconteceu em Meruri no Estado do Mato Grosso, entre os dias 02 e 04 de setembro de 1975. As primeiras assembleias indígenas surgiram como uma resposta aos desmandos e autoritarismo da política indigenista praticada pelo governo ditatorial.

Nas décadas posteriores a 1970, foram criadas várias organizações regionais e nacionais, por exemplo, o Conselho Indígena de Roraima (CIR) em 1971, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) em 1987, a Associação Tupi de Mato Grosso, Amapá, Pará e Maranhão (Amtapama) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) em 1989. Foi no bojo desses encontros regionais e nacionais, que em 1980 surgiu a União das Nações Indígenas (UNI). Apesar das dificuldades e fragilidade de uma organização indígena de abrangência nacional, foi um passo importante na consolidação das lutas dos povos indígenas por seus direitos.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi uma grande conquista para o movimento indígena e seus apoiadores. Pela primeira vez em um documento oficial foi abandonada a visão assimilacionista ao reconhecer e garantir-lhes o direito às suas especificidades étnico-culturais, assim como seus direitos sobre terras ao serem definidos como população originária e ainda o direito de terem escolas diferenciadas e bilíngues, com currículos específicos.

Na década de 1990, houve mudanças na educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), decretada em 1996, marcando o início de uma nova fase da política, gestão e legislação da educação brasileira. Mais tarde a Lei 10.639/03 e sua complementar, Lei 11.645/08, alteraram o artigo 26-A da LDBN (Lei 9.394/96) ao estabelecer a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar.

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

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

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

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

Apesar dos significativos avanços na legislação, entre a lei e a sua realização, sempre foi amplo o descompasso no Brasil e a pressão popular por reconhecê-lo e ultrapassá-lo continua presente exigindo o cumprimento dos direitos expressos nas leis, buscando ampliá-los através de novas e fundamentadas denúncias, de estratégias de valorização, de visibilidade das diferentes culturas e de um vigoroso embate pela memória social. Do currículo do ensino básico ao universitário, a narrativa histórica oficial, em grande parte privilegiou o ponto de vista europeu sobre a história de nossa formação. Forneceu muitas vezes, apenas uma linha explicativa em que os indígenas não estavam presentes como sujeitos, como parte constituinte da identidade nacional brasileira.

Conforme Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), o ensino da História do Brasil está diretamente relacionado à constituição da identidade nacional. Segundo a historiadora, a disciplina de História foi incluída no currículo das escolas com o objetivo político de construir a ideia de um Brasil como nação e o sentimento de pertencimento a uma identidade nacional. No entanto, nos alerta que a história escolar e das disciplinas mostram, paradoxalmente, que a História do Brasil nunca logrou espaço significativo nos currículos das escolas brasileiras e menos na prática escolar. Sobre o atual momento da disciplina de História e sua função quanto à construção da identidade nacional, a autora salienta que:

No atual momento histórico da disciplina, há um desconforto em tratar do problema da identidade nacional, mas ele, sem dúvida, existe, assim como persiste a necessidade de situar o papel da História do Brasil em sua constituição (BITTENCOURT, 2004, p. 186).

A autora realiza uma importante reflexão sobre o ensino da História do Brasil relacionado ao problema da identidade nacional, no atual momento histórico, em que as histórias nacionais têm sido questionadas e repensadas não somente no Brasil, mas em todos os países ocidentais (BITTENCOURT, 2004, p. 186).

No âmbito da educação escolar, o ensino de História ocupa papel central nesse intrincado processo de lançar luz ou trevas sobre o passado, tornando presente ou assente o que deve ser lembrado ou esquecido, elegendo os temas que são objetos de estudo em sala de aula, propondo abordagens mais ou menos densas para cada conteúdo, avaliando e certificando o que deve ser fixado na memória dos alunos (ALMEIDA NETO, 2015, p. 101).

Tomaz Tadeu da Silva (2000), afirma que a escola tem uma importante função política, pois ao reproduzir e valorizar uma identidade única acaba por estimular a discriminação ou a segregação promovendo assim a exclusão do diferente, ou seja, dos sujeitos que não obedecem, não correspondem ou não se comportam conforme a identidade privilegiada. Acreditamos que o mesmo ocorre no espaço da universidade. Para o autor a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência, são produzidas pelo mundo cultural e social e estão sujeitas a relações de poder, ou seja, “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81). E mais, a afirmação da identidade e a indicação da diferença implicam em processos de inclusão e exclusão e em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence.

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles”, não são neste caso, simples distinções gramaticais, mas evidentes indicadores de posições de sujeitos fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

O autor assevera que fixar uma identidade como a norma é uma forma de hierarquizar as identidades e diferenças. Por isso a necessidade de uma educação que seja voltada para a diversidade, possibilitando a todos os estudantes uma educação multicultural, onde todos possam ser reconhecidos pelo que realmente representam, como um ser de relações e de características distintas, em meio à sociedade. No entanto, é preciso cautela para não tratar o multiculturalismo em educação como uma questão apenas “de tolerância e respeito para com a diversidade cultural” (SILVA, 2000, p. 96). É preciso ver identidade e diferença como processos de produção social que envolve relações de poder, que permita não apenas o reconhecimento da identidade e diferença, mas também seu questionamento como estratégia para colocar em xeque nossa própria identidade.

A implementação da Lei 11.645, de 2008, vem possibilitar que os estudantes das escolas brasileiras problematizem a História de nosso país, ampliando-a no sentido de reconhecer e valorizar a nossa grande riqueza cultural, mas para tanto é necessário enfrentar diversos desafios: produção de conhecimentos sobre os indígenas, suas histórias e suas culturas; publicação de materiais sobre tais temas; fazer com que a produção acadêmica e livros didáticos mais adequados alcancem as escolas; envolver a comunidade escolar em um projeto de discussão, de problematização e de engajamento em ações efetivas que busquem a valorização da diversidade cultural brasileira; uma urgente política de formação continuada dos professores para trabalhar com tal temática e; é preciso que os cursos de Licenciatura apresentem disciplinas que discutam as Histórias e Culturas Indígenas, oferecendo assim embasamento teórico aos futuros professores. Mas devemos lembrar que esse reconhecimento exige também novas posturas e medidas das

autoridades governamentais em ouvir dos próprios indígenas a demanda por novas políticas públicas que reconheçam, respeitem e garantam seus direitos.

Sobre a produção historiográfica, é possível afirmar que “por parte dos historiadores houve uma ampliação de estudos sobre a temática indígena, embora pouco numerosos considerando a diversidade de grupos em todo o território brasileiro” (BITTENCOURT e BERGAMASCHI, 2013 p. 15). Porém, muitos autores apontam a ausência da História e Cultura Indígena nos currículos das licenciaturas em História (BITTENCOURT, 2014, ALMEIDA NETO, 2014, CEREZER, 2015, SANTOS, 2015). Circe Bittencourt, por exemplo, afirma que:

A ausência de grupos indígenas ou de escravos e seus descendentes, assim como trabalhadores em geral na História ensinada, é decorrente de uma visão política e ideológica, mas é preciso lembrar, referendada por uma concepção de História. Entre nós tem prevalecido a ideia de que esses grupos populacionais não possuem História e, nessa perspectiva, se torna difícil compreender, ainda hoje, que a História deles faz parte da História do Brasil. É possível aceitar, apenas, que eles tiveram influências, ou então deram algumas contribuições para a vida cultural, como hábitos alimentares, para a música, ou em eventos esportivos, principalmente o futebol, um dos esportes de identificação da nacionalidade (BITTENCOURT, 2004, p.199).

A partir das considerações feitas anteriormente, a formação dos futuros professores para o ensino da história indígena é para esta pesquisa, um dos principais elementos que devem ser levados em conta para enfrentar os desafios da implementação da Lei 11.645/08, junto com os outros desafios já apontados anteriormente. O trecho a seguir, de Edson Silva, reforça nossa afirmação sobre a importância da formação dos professores e ainda defende a inclusão de disciplinas, que sejam de caráter obrigatório sobre a temática indígena nas licenciaturas, sobretudo nos cursos pertencentes à área de Ciências Humanas:

Passados mais de 04 anos de sua publicação, persistem vários desafios para efetivação do que determinou a Lei 11.645/2008. É de fundamental importância, por exemplo, capacitar os quadros técnicos de instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais) para o combate aos racismos institucionais. Mas um grande desafio – ou o maior deles – é a capacitação de professores. Tanto dos que estão atuando (a chamada ‘formação continuada’) quanto daqueles ainda em formação nas universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de licenciatura e magistério. Isso significa dizer que no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores deve ocorrer a inclusão de cadeiras obrigatórias, ministradas por especialistas, tratando especificamente da temática indígena. Sobretudo em cursos das áreas das Ciências Humanas e Sociais (SILVA, 2012, p. 220).

Um dos motivos que dificultam a viabilidade da Lei 11.645/08, diz respeito justamente ao fato de que a Lei não menciona em seu texto a obrigatoriedade das licenciaturas em incluir em seu currículo conteúdos e/ou disciplinas sobre as histórias e culturas indígenas.

Aqui cabe questionarmos quantos são os cursos de formação de professores que possuem disciplinas e/ou conteúdos específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores. Pensando nos cursos de licenciatura em história: será que eles só tratam da questão indígena como um tópico das disciplinas Brasil Colônia e História da América? (SANTOS, 2015, p. 199).

Dessa forma, nosso principal objetivo é entender como as universidades pesquisadas incluem as histórias e culturas indígenas em seus currículos buscando identificar as limitações e possibilidades nos Cursos de Licenciatura em História, sendo elas: Universidade de São Paulo (USP), UNESP /FCL-Assis (Universidade Estadual Paulista), Unicamp (Universidade de Campinas) e PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

As universidades e cursos foram selecionados devido ao reconhecimento nacional e internacional de que gozam pelo seu ensino e pesquisa. Elas são consideradas como referência para a organização curricular de outras universidades no Brasil. Todas possuem mais de 40 anos de existência e vivenciaram processos históricos semelhantes e tiveram cada uma a seu modo que responder às demandas de cada período e acreditamos que ao recuperar sua trajetória histórica seja possível compreender a forma como hoje respondem às exigências com relação à inclusão de História Indígena em seus currículos. Colaborou ainda para a escolha, o fato de que as universidades selecionadas formam grande parte dos licenciados que atuam como professores no ensino básico, no maior Estado da federação em número de habitantes, com longa história de presença indígena como também de invisibilidade desta população.

A investigação justifica-se pela relevância política, social e científica da temática no atual contexto sociocultural e educacional. O diálogo com a universidade possibilita ampliar a compreensão dos problemas relacionados ao estudo da história indígena não apenas no ensino superior, mas também na educação básica uma vez que os currículos dos cursos de licenciaturas exercem grande influência na organização do trabalho pedagógico escolar.

As histórias e culturas indígenas que estiveram ausentes nas propostas educacionais de até o final do século XX, agora são encaradas como urgentes, como exposto nos documentos de referência legal (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, Lei 11.645/08). A Universidade é um dos locais de excelência da pesquisa e produção de conhecimentos. A inclusão da história indígena nos currículos da educação básica convoca a universidade para assumir sua responsabilidade com a formação dos professores. No entanto, existem poucos estudos sobre como essas disciplinas vêm sendo constituídas (CEREZER, 2015). Indagamos assim, sobre a inclusão de conteúdos, ou mesmo sobre a existência de disciplinas específicas sobre a temática indígena, nos cursos de licenciatura em História, no intuito de compreender que modelos de formação vêm sendo adotados nos cursos de formação em História, como também quais conteúdos e perspectivas vêm sendo privilegiados. Acreditamos que os dados a serem levantados e analisados nos permitem visualizar o quadro de avanços, novas conquistas bem

como também a recorrência de velhos problemas e dificuldades, permanências, no que se refere à implementação das políticas de valorização das populações indígenas no cotidiano das Licenciaturas em História.

Os documentos que nos permitem identificar a inclusão de conteúdos e/ou disciplinas sobre as histórias e culturas Indígenas cursos de licenciatura selecionados, são as últimas versões de seus projetos pedagógicos e programas das disciplinas. Assim, propomos a investigação das questões levantadas a partir das discussões sobre a “História Indígena” e ao papel a ela atribuído; mediante a análise da dinâmica da construção sócia histórica do currículo dos cursos de Licenciatura em História, nas universidades então definidas para a pesquisa.

O uso das seguintes fontes documentais como as leis, diretrizes curriculares, projetos pedagógicos dos cursos, programas e ementas das disciplinas, permite identificar as perspectivas teórico-metodológicas adotadas nas disciplinas que abordam a temática indígena, bem como os conteúdos e critérios de seleção, além de uma ampla bibliografia sobre o tema para o desenvolvimento da reflexão conceitual e histórica sobre o assunto da pesquisa.

A análise restringe-se ao exame do currículo pré-ativo (prescrito) das universidades e, para tanto, nos apoiamos principalmente nas contribuições do teórico inglês Ivor Goodson e do francês André Chervel. Goodson indicou uma nova forma de compreender a documentação oficial, e mais precisamente as prescrições curriculares. Para ele, o currículo, considerado um artefato social, revela um conflito amplo e contínuo que se constitui como espaço de disputa e negociações. Nesse processo, chama a atenção para fatores internos e externos que atuam durante o processo de estabelecimento tanto das matérias escolares quanto das disciplinas acadêmicas. Propõe a análise do currículo prescrito a partir de um enfoque investigativo sobre as negociações para sua realização, que considere a organização das disciplinas no currículo, assim como os conteúdos selecionados. Tal investigação permite compreender como o currículo constitui-se enquanto terreno de lutas.

No campo de investigação da história das disciplinas, Goodson investigou a história da Geografia, da Biologia e dos Estudos Ambientais buscando compreender

as razões para que se tornassem necessárias e institucionalizadas enquanto disciplinas escolares. Focalizou seus estudos nos motivos políticos, sociais e históricos determinantes para a inserção das disciplinas no currículo. Assim pôde compreender a história das forças sociais presentes no currículo educacional. Rompeu ainda com a busca pela origem das matérias do ensino secundário nas disciplinas universitárias – um processo de cima para baixo -, para focar seu olhar no processo, de baixo para cima, de transformação das matérias escolares em disciplinas, em seu processo de sua academização.

Como a temática indígena está sendo tratada nos cursos de formação de professores em História? Eis a nossa principal pergunta que norteia a pesquisa e que se desdobra nos seguintes questionamentos: a) Os cursos de licenciatura em História das universidades estudadas incluem em seus currículos as histórias e culturas indígenas? b) Qual o espaço destinado à temática indígena (esta é incorporada enquanto conteúdos de disciplinas já consagradas ou constituem novas disciplinas específicas sobre as histórias indígenas)? c) Qual a abordagem das disciplinas e conteúdos que referenciam os indígenas?

Quanto à organização do texto, optamos por dividi-lo em quatro capítulos. No primeiro capítulo denominado **Os indígenas na história e educação brasileira: da invisibilidade ao protagonismo** apresentamos uma reflexão que busca compreender o lugar dos povos originários na história do Brasil, considerando sua invisibilidade enquanto sujeitos históricos e o atual protagonismo crescente na historiografia. A periodização proposta procurou enfatizar momentos considerados significativos na definição e redefinição dos debates e reflexões em torno da história indígena, tanto no âmbito da produção do conhecimento histórico como do saber histórico escolar.

Buscamos mostrar como ao longo da história oficial da nação, tanto a identidade nacional quanto a cultura brasileira no que se refere aos povos indígenas, foram consideradas de diferentes maneiras. Para tanto, procuramos capturar o que pensavam e como atuavam os intelectuais que se debruçavam nas discussões sobre os povos indígenas a partir do processo de Independência. Consideramos também como os indígenas eram representados nos livros didáticos e no ensino de

história nas escolas brasileiras até a promulgação da Lei 11.645/08. E por fim, discutimos a recente historiografia sobre os povos indígenas no Brasil e sobre como esta tem impactado a elaboração dos atuais livros didáticos.

Em **Demandas sociais e História indígena nas universidades paulistas**, o segundo capítulo da tese, apresentamos cada uma das universidades selecionadas para a pesquisa em seu percurso histórico, buscando compreender como tais instituições comumente respondem às demandas que a sociedade em cada período lhes apresenta, com o intuito de refletir sobre a forma como hoje respondem ao debate pela inclusão da história indígena em seus currículos.

O terceiro capítulo intitulado **As universidades pesquisadas: a configuração de suas licenciaturas em história hoje** apresenta as universidades que alocam as licenciaturas escolhidas para a pesquisa a partir de seu percurso histórico. Acreditamos que tais considerações podem ser úteis para esclarecer certos problemas, pois a reformulação dos currículos com novas disciplinas e conteúdos, pode ser entendida, como no caso da inclusão da temática indígena, como afetada por aspectos contextuais. No entanto, tivemos dificuldades em encontrar pesquisas que abordassem o histórico da Unicamp e/ou de seu curso de História, portanto, dedicamos menor espaço a esta instituição. Apresentamos ainda informações acerca da estrutura física, recursos e forma de organização atual das universidades e cursos indicados para a pesquisa. Em seguida elencamos as disciplinas que de algum modo abordam conteúdos sobre as histórias e culturas indígenas a partir da leitura dos projetos pedagógicos e programas das disciplinas, a fim de identificar no capítulo seguinte às configurações que assumem as licenciaturas em relação ao ensino da temática.

No quarto e último capítulo, **História Indígena(s) nos currículos das Licenciaturas: da ampliação dos conteúdos ou constituição de disciplina acadêmica**, os cursos de Licenciatura em História das três universidades públicas do Estado de São Paulo (USP, UNESP/FCL-Assis e Unicamp) e uma universidade privada e católica (PUC/SP) são investigados a partir do estudo de seus projetos políticos pedagógicos e programas das disciplinas, com a intenção de identificar quais configurações curriculares os cursos têm adotado em relação ao ensino das

histórias e culturas indígenas. Apresenta, enfim, a análise do currículo prescrito a partir de seus projetos pedagógicos e programas das disciplinas com os ementários, objetivos, conteúdos e bibliografia na tentativa de perceber como aparece a temática indígena nas disciplinas, que contemplam conteúdos sobre as histórias e culturas indígenas. No caso das licenciaturas, o currículo norteia o que será aprendido pelos alunos e não se restringe apenas aos conteúdos elencados. Ele também define se determinados conteúdos serão ministradas como disciplinas específicas ou dentro de uma área de conhecimento, quantas aulas e em que períodos da vida acadêmica estarão presentes, e quais os assuntos e abordagens serão privilegiados. E por fim, não deixamos de considerar fatores externos que contribuem para a não efetivação da História indígena nas universidades.

(...) a conjugação dos objetivos do curso e/ou da disciplina com as ementas, conteúdo programático e mapeamento bibliográfico básico constituem elementos que permitem configurar as tendências do curso, pela amostragem das disciplinas selecionadas. Permitem perceber, especialmente, o encaminhamento dado às questões e dificuldades no processo de discussão do curso (CIAMPI, 2000, p.32).

No entanto, é preciso reconhecer que as fontes definidas não deixam de apresentar certas limitações e a necessidade de algumas considerações para justificar sua escolha. Acreditamos que entre as limitações das fontes está o fato de que são institucionais, sendo que apresentam um caráter normativo, mas que muitas vezes representam intenções que não podemos afirmar se foram realizadas ou não. Portanto, enfatizamos que nossas análises são apenas indicativas de tendências que, apontam como a questão indígena está ou não presente nas reflexões do corpo docente dos cursos contemplados.

Ainda sobre os documentos utilizados, no que concerne aos projetos pedagógicos cada instituição pesquisada adota uma denominação. Os departamentos de História da Universidade de São Paulo e da Unicamp intitulam o documento de PP (Projeto Pedagógico), na PUC-SP denomina-se PPC (Projeto

Pedagógico do Curso de História) e por fim, na UNESP FCL-Assis o documento recebe o nome de PPP (Projeto Político Pedagógico). Dada à variedade de nomenclaturas adotamos o termo “projeto pedagógico” para todos eles.

Quanto aos programas das disciplinas estes não seguem um modelo padrão ainda que para o mesmo curso, por exemplo, quando apresentam a bibliografia nos programas das disciplinas, alguns indicam as leituras selecionadas para cada tema/conteúdo desenvolvido em aula enquanto que outros oferecem uma bibliografia geral sobre o tema em separado impossibilitando identificar quais os textos selecionados para as aulas. Quando os programas apresentam uma extensa relação bibliográfica apontamos apenas algumas das obras indicadas a título de exemplo, para que auxiliem na compreensão da configuração da abordagem do curso sobre a questão indígena.

As universidades têm sido instadas a incluir na formação docente conteúdos que possibilitem aos professores abordar as questões referentes ao ensino das histórias dos indígenas, a resistência à violência sofrida, a cultura indígena brasileira e sua participação na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política. Os currículos dos cursos de licenciaturas exercem grande influência na organização do trabalho pedagógico escolar, não somente porque organizam os conhecimentos a serem socializados pelos professores e apropriados pelos estudantes da educação básica, mas porque nele estão implícitas, as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros, neste caso, os conhecimentos referentes às histórias e culturas da população indígena. Do mesmo modo, nele também estão presentes as possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades.

Desde os debates dos anos 1980 e 1990, que culminaram com as leis 10.639/03 e 11.645/08 não se justifica que os cursos de licenciaturas, em específico os de Licenciatura em História, negligenciem o debate e os saberes que emergem da discussão. Isso não significa mudar a perspectiva etnocêntrica e eurocêntrica, que tem marcado o ensino da história nas universidades e escolas, por uma perspectiva que apenas considera as contribuições africanas e indígenas, mas de

ampliar o foco dos currículos para a diversidade cultural, étnico-racial, social e econômica da sociedade brasileira.

Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares (BITTENCOURT e BERGAMASCHI, 2013, p. 14).

O grande desafio para reconhecer, respeitar, valorizar a diversidade própria de sociedades multiculturais está em ir muito além de simplesmente admitir, que existam diferenças sociais e étnico-raciais entre grupos e pessoas. É necessário mais do que a inclusão de novos conteúdos, é preciso também repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas nas escolas e universidades. Estes além de ampliarem as perspectivas de estudos permitem que as dimensões históricas, sociais, antropológicas contribuam para que a população indígena possa se reconhecer e ser reconhecida na cultura e identidade nacional baseada na diversidade étnica e cultural.

CAPÍTULO I

OS INDÍGENAS NA HISTORIA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história (HOLANDA, 1985, p.174).

Na reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem, e terá, um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes, que relegam os índios a um papel fugaz e mal explicado (...), não apenas resgatar esses esquecidos da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa, fracassada, de erradicar os índios (MONTEIRO, 1998, p. 227).

Neste capítulo procuramos entender as razões historiográficas – relacionadas diretamente a razões acadêmicas ou políticas – da ausência ou da estereotipia dos povos indígenas em grande parte do ensino de História. Diante desse quadro, procuraremos mostrar que os estudos de História Indígena podem ser importantes ferramentas para a construção de uma visão mais complexa e menos estereotipada dos eventos e processos históricos da história brasileira como um todo.

Quem somos nós, os brasileiros?

Desde 1822, quando o Brasil nasce como uma nação independente, discute-se sobre sua identidade, permanecendo atual o debate. A partir da independência o quadro formado pela ruptura dos antigos laços coloniais e pelos movimentos separatistas, criou um grande desafio para as elites que formavam os círculos de poder político e cultural do Brasil, destacando-se duas questões – Quem somos nós, os brasileiros? Como manter a unidade nacional? Tais questões precisavam ser respondidas, e muitos intelectuais como Carl F. Von Martius, Francisco Adolfo de Varnhagen, Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda e Darcy Ribeiro, entre tantos outros, se preocuparam em definir e compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões.

De acordo com Renato Ortiz (2012), há um consenso entre os diferentes autores que abordam a questão, de que os brasileiros são diferentes de outros povos ou países, sendo que a identidade se define *a priori* em relação a algo que lhe é exterior, constituindo-se como uma diferença que exige alguns elementos de unificação, tais como: língua, memória e criação de símbolos culturais nacionais². No entanto, a identidade possui outra dimensão a considerar, que é interna, sendo importante também mostrar em que nos identificamos internamente.

Toda identidade é decorrente de um processo de construção histórica e simbólica, o que leva ao entendimento de que “não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos” (ORTIZ, 2012, p.8) - no caso brasileiro tal processo é também chamado de “brasilidade”.

Os autores que abordam a questão da identidade brasileira, independente de suas diferentes posições político-ideológico, são unânimes em concordar que a

² Na escola apreendemos esses elementos. A aprendizagem da língua oficial nacional no ensino da gramática; a memória e os símbolos culturais no ensino de história são exemplos.

característica marcante de nossa cultura é a riqueza de sua diversidade, resultado de nosso processo histórico-social e das dimensões continentais de nosso país.

A identidade nacional é uma construção em constante transformação, tendo uma configuração específica para cada etapa de nossa história nacional. Ao longo da história da nação brasileira tanto a nossa identidade nacional quanto a nossa cultura foram consideradas de diferentes maneiras, assim como a participação dos indígenas nesses processos. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007) a escola tem uma importante função política para a formação da identidade nacional, pois ao reproduzir e valorizar uma identidade única acaba por estimular a discriminação e/ou a segregação promovendo assim a exclusão do diferente, ou seja, dos sujeitos que não obedecem, não correspondem ou não se comportam consoante sua natureza.

Na escola, o ensino de História no Brasil, assim como na França onde surgiu como matéria escolar no século XIX³, foi introduzido, “de forma obrigatória, nos currículos das escolas com o objetivo político de contribuir para a construção da ideia do Brasil ser uma nação, de ter uma identidade nacional” (BITTENCOURT, 2004, p. 193). Os estudos históricos foram inseridos pela primeira vez no currículo escolar brasileiro, no município do Rio de Janeiro, em 1938, no recém-fundado Colégio Pedro II, sob a forte influência do pensamento liberal francês. Nesse sentido, a história ensinada enviesava processos de identificação com a história europeia, ignorando outros elementos constitutivos de nossa história, como os negros e os indígenas.

Para José Otávio Catafesto de Souza, já nos primeiros séculos de contato com os europeus, a formação de nossa identidade começou a partir de um corte brusco com a realidade indígena do continente americano.

³ Sobre o surgimento da disciplina de História e suas características fundamentais, ler *A oficina da História*, de François Furet. O autor afirma que a História como matéria de ensino surge no século XIX, a partir da constituição das nações modernas e no interior de movimentos de organização do discurso laicizado em que a educação passa a ser vista como competência do Estado, sendo que neste contexto o ensino de História é valorizado a partir da preocupação em formar o cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e fortalecimento das identidades nacionais.

Durante os primeiros séculos da história do Brasil, a identidade nacional foi construída a partir de corte abrupto com a realidade indígena do continente. Os colonizadores ibéricos combateram as sociedades indígenas carregando a cruz e a espada, impondo sobre elas a mão forte da civilização segundo o estilo europeu, controlando o continente como satélite das metrópoles. Os nativos americanos foram convertidos em “índios”, e as elites coloniais continuaram a desqualificar as comunidades autóctones como selvagens e primitivas, reduzindo-as ao papel de fornecedoras de alimentos, de mão de obra e de serviços sexuais em proveito de portugueses e espanhóis imigrados (SOUZA, 2012, p. 22).

O autor afirma ainda que a independência não alterou esse quadro, mas exacerbou o preconceito contra os povos indígenas, que ainda hoje se faz presente. A escola e o ensino de história, por exemplo, por muito tempo contribuíram para a construção de imagens simplistas e genéricas sobre os indígenas, desconsiderando muitas vezes sua participação na constituição da identidade brasileira.

O ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que, na escola, se integram ao ensino de História do Brasil ou, ao menos, de uma certa História do Brasil. E contra essa história patriótica, existe uma série de críticas que buscam desmascarar seu caráter dogmático e muito distante de um conhecimento sobre o país e sobre o seu povo (BITTENCOURT, 2004, p. 185).

De acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt, a principal crítica ao ensino de História do Brasil, entre os historiadores dedicados ao ensino, “é a de que a História do Brasil tem sido ensinada visando construir a ideia de um passado único e homogêneo, sem atentar para os diferentes setores sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira” (BITTENCOURT, 2004, p. 198). Vejamos como se deu tal processo observando o tratamento dado a essas populações na historiografia e no ensino de História, atentando para as permanências e rupturas com relação à importância dada aos povos indígenas brasileiros.

A Independência do Brasil e o início do projeto de unificação nacional

Durante o Primeiro Reinado, quando D. Pedro I governou o Brasil como Imperador até sua abdicação em 1831, e o Período Regencial que se estendeu até "Golpe da Maioridade", quando seu filho D. Pedro II teve a maioria proclamada, em 1840, houve enorme esforço para a formação de forças repressivas militares visando garantir a ordem latifundiária e escravocrata em todo o território nacional e reprimir os conflitos separatistas provinciais, que constituíam grande obstáculo à integralidade territorial e também à coesão social do país recém-independente, que se pretendia alcançar por meio da difusão de uma identidade única, homogênea e harmoniosa. O período compreendido entre a Independência e a Primeira República não foi de maneira alguma coeso nem implicou um tratamento unitário aos indígenas brasileiros (PACHECO DE OLIVEIRA e ROCHA FREIRE, 2006, p. 69).

No contexto da emancipação política do Brasil, José Bonifácio de Andrada e Silva, conhecido como o "patriarca da Independência" por sua importância no processo de Independência do Brasil, pois orientou e aconselhou D. Pedro nos momentos que antecederam a independência do nosso país, propôs o reconhecimento dos direitos dos indígenas sobre as terras que lhes restavam. No entanto, em 1845, o *Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios*, permitiu a remoção e a reunião de aldeias, o arrendamento de terras e o aforamento para habitação.

Apesar de defender o reconhecimento das terras indígenas, Bonifácio defendia também uma proposta de assimilação da população indígena que foi apresentada em 1823, à Assembleia Constituinte do Império. O documento intitulado *Apontamentos para a civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil* é, um programa de assimilação da população indígena "brava" por meio de métodos "brandos", onde José Bonifácio propõe a integração dos indígenas à sociedade através de medidas educativas e miscigenação, porém recomenda cautela para efetivar o projeto de integração da nação brasileira, pois a emancipação sem prejuízos para a sociedade seria aquela que converteria gradualmente os indígenas em homens capacitados para o trabalho produtivo.

Apesar da tentativa de integração dos indígenas à sociedade nacional, eles resistiam e suscitavam vigorosos debates entre os intelectuais do período, envolvidos com questões relativas à nossa formação sociocultural. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838 foi o primeiro passo na tentativa estatal de refletir sobre temas que estariam relacionados à nação brasileira. É então, a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, associação criada nos moldes das academias europeias setecentistas, que se percebe mais claramente a preocupação, por parte da elite letrada e política, com o projeto de formular uma história e identidade do Brasil.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), (...) com a intenção de criar uma história do Brasil que unificasse a população do novo estado em torno de uma memória histórica comum e heroica, iria reservar aos índios um lugar muito especial: o passado. Nessa história, os índios apareciam na hora do confronto, como inimigos a serem combatidos ou como heróis que auxiliavam os portugueses. Os índios vivos e presentes no território nacional, no século XIX, não eram incluídos. Para eles, dirigiam-se as políticas de assimilação que, desde meados do século XVIII, tinham o objetivo de integrá-los acabando com as distinções entre eles e os não índios, primeiro na condição de súditos do Rei, depois como cidadãos do Império (ALMEIDA, 2013, p. 18).

No IHGB prevalecia uma concepção simpática dos índios, os “bons selvagens”, foram representados como símbolo da identidade nacional, porém convém lembrar, seu espaço era o passado. Oposto a concepção simpática dos índios, Francisco Adolfo Varnhagen, um dos maiores representantes do Instituto, foi contra essa idealização e detratou frequentemente os indígenas (MARIANO, 2006, p. 94).

Por volta de 1850, Varnhagen, em Sua *História Geral do Brasil* – considerada a primeira História do Brasil, que procurou seguir o programa do IHGB - faz uma apologia à “Nobreza” do Império brasileiro. Para os índios traçava um destino menor.

Varnhagen (...), faz-se o porta-voz de toda uma corrente que preconiza o uso da força contra os índios bravos, sua distribuição como recompensa aos que os cativarem, sua fixação e trabalho compulsórios (CUNHA, 2003, p. 137).

Varnhagen concebia os povos indígenas como despossuídos de história. Segundo ele: "De taes povos na infância não ha historia: há só ethnographia". (VARNHAGEN, s/d: 42, v.1).

O Romantismo brasileiro no âmbito da Literatura, também colaborou com a construção da identidade do país ao buscar uma interpretação genuinamente brasileira, afastada das influências estrangeiras. No século XIX, o Romantismo era um modelo predominante nos discursos do IHGB acerca da temática indígena. À imagem do nobre selvagem, seguia a política indigenista do Império, com o projeto de conduzir os indígenas, via catequese, ao ingresso gradual na sociedade nacional. Dessa forma, a literatura foi utilizada como instrumento de valorização do país, com um intuito patriótico, contribuindo, assim, para o engrandecimento da nação. Escritores como José de Alencar e Gonçalves Dias (este último foi nomeado em 1846 para compor o IHGB), contribuíram imensamente para isso. Em suas obras a mitificação do indígena aparece como principal componente da nação brasileira.

O romantismo de Gonçalves Dias e José de Alencar se preocupa mais em fabricar um modelo de índio civilizado, despido de suas características reais, do que apreendê-lo em sua concretude (ORTIZ, 2012, p.19).

O indígena, no Romantismo brasileiro, é representado como o "bom selvagem", o "herói", um exemplo a ser seguido que se submeteu aos preceitos civilizatórios. Nas obras dos autores desse gênero literário, percebemos tanto o

discurso historiográfico dessa época quanto a imaginação literária, ambos com o intuito de enaltecer a nova nação.

A representação sobre os povos originários, no final do século XIX, ora era argumentada por uma visão romanceada, em que o “nobre selvagem” deveria servir de referência, ou era concebidas a partir de recém-chegadas teorias raciais, que estavam repletas de interpretações, as quais reforçavam as diferenças e desigualdades, hierarquizando e desqualificando ao buscar sempre legitimar domínios e mostrar o “atraso” dos povos não ocidentais (MARIANO, 2006, p. 93-4).

Segundo Renato Ortiz o declínio da hegemonia do romantismo de autores como Gonçalves Dias e José de Alencar aconteceu por volta de 1870, justamente quando aportaram no Brasil teorias elaboradas na Europa a partir do positivismo de Comte, do darwinismo social e do evolucionismo de Spencer, que procuravam “estabelecer as leis que presidiriam o progresso das civilizações” (ORTIZ, 2012, p.14).

No Brasil as teorias desenvolvidas na Europa influenciaram o pensamento de intelectuais como, por exemplo, Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, estes considerados os precursores das Ciências Sociais no país ao se dedicarem ao estudo concreto da sociedade brasileira. Suas obras podem ser consideradas como paradigmáticas do período em que escreveram. Eles acreditavam na “superioridade” europeia decorrente de leis naturais que orientariam a história dos povos. Sob a influência de tal interpretação, o Brasil era visto como um país “inferior” no estágio civilizatório quando comparado aos países europeus.

Para explicar o “atraso brasileiro”, esses intelectuais encontraram argumentos em duas noções particulares: o meio e a raça. Tais noções ainda que deterministas, exprimem já algo de específico em nossa sociedade e apontam que o Brasil não pode ser entendido apenas como uma “cópia” da Europa.

A problemática racial aparece em diversas obras do período. No que concerne aos indígenas há uma preocupação com relação à mestiçagem. Durante os anos de 1870, Couto Magalhães abordou o problema na obra *O Selvagem* (1876), que retrata o panorama indigenista do século XIX, a partir da visão militar,

exploradora e conquistadora do autor. A obra resulta de suas longas viagens e explorações do Araguaia, durante as quais viveu cerca de doze anos entre diferentes etnias indígenas, estudando suas línguas e hábitos, colhendo suas lendas e tradições e traduzindo-as para o português. No entanto, suas “reflexões em relação ao cruzamento inter-racial são (...) superficiais e pouco esclarecedoras” (ORTIZ, 2012, p. 19).

Neste momento propagou-se a afirmação de que o Brasil se constitui a partir da mistura de três raças, sendo elas: o branco europeu, o negro e o indígena. Neste quadro, conforme as teorias vigentes, a raça branca ocuparia posição de superioridade na constituição da civilização brasileira. Quanto ao negro e ao indígena, eram vistos como entraves ao processo civilizatório. Tal visão colocou aos intelectuais do período um problema teórico fundamental: como tratar a identidade nacional diante da disparidade racial? Na tentativa de responder ao questionamento, os pensadores se deparam inevitavelmente com o elemento mestiço, tão presente na sociedade brasileira.

Para esses intelectuais “o mestiço, enquanto produto do cruzamento entre raças desiguais encerra (...) os defeitos e taras transmitidos pela herança biológica” (ORTIZ, 2012, p. 21). No entanto, por meio da mestiçagem, seria possível, conforme defendido pelos pensadores, o processo de branqueamento da sociedade brasileira, que eliminaria os estigmas das “raças inferiores”, o que coloca a construção de um Estado Nacional como uma realidade ainda não presente naquele momento, mas como uma meta.

A historiografia do final do século XIX e início do século XX, ao lado de trabalhos dedicados à História Natural e à Etnologia, dedicaram-se à formação do povo brasileiro em seus aspectos de miscigenação, inserindo os estudos de diferentes correntes europeias sobre o problema das raças na nova fase do imperialismo dos “brancos” sobre povos dos diferentes continentes.

Os artigos da revista do IHGB e demais publicações dos institutos congêneres, em seu especial o Instituto Archeologico e Geographico Pernambucano e o Instituto Histórico e Geographico de São Paulo, apresentaram mudanças quanto à concepção dos indígenas na formação

miscigenada do povo brasileiro (...). Os indígenas eram analisados, especialmente nos artigos de antropologia, ora de acordo com uma visão evolucionista e de determinismo racial, ora com outras concepções associadas a uma perspectiva religiosa ligada ao monogéismo, além de se incluir uma tendência “degeracionista”, de alguma forma em continuidade às teses de Varnhagen sobre o processo inexorável de extinção a que estavam submetidas às populações nativas (BITTENCOURT, 2013, p. 115-6).

Nesse período, outra interpretação indianista surgiu com Capistrano de Abreu - também membro do IHGB -, que se empenhou em aprofundar os estudos sobre o país, “buscando um conhecimento sobre as singularidades, sobretudo sobre a formação de uma população com sua diversidade étnica (...)” (BITTENCOURT, 2004, p. 195).

Capistrano fazia oposição ao discurso assimilacionista do Império e buscava as explicações sobre a índole de um povo. Na sua obra *Capítulos de História Colonial* (1907), os indígenas ganharam destaque na formação do Brasil, ao serem descritos em seus hábitos, línguas, costumes. Com propensões críticas, percebeu o preconceito contra os indígenas. Sua defesa dos indígenas polemizou, seja com o grupo conservador anterior (contra Varnhagen), seja com intelectuais de sua contemporaneidade como, por exemplo, Sílvio Romero, que como já dito defendia então valores recrudescentes sobre a teoria das raças superiores.

Os debates historiográficos travados nos institutos como o IHGB, associações históricas e universidades influenciaram diretamente nas escolas no decorrer do século XIX. Concomitante as discussões entre os intelectuais, já nas escolas da época, os manuais didáticos utilizados começaram a ser compostos por intelectuais do IHGB, sendo possível estabelecer relações entre os dois tipos de produções: a historiográfica e a didática.

Ensino, ciência e política estiveram complexamente interligados: a análise da trajetória dos intelectuais que produziram obras relevantes para a história da historiografia brasileira o comprova. Grande parte dos sócios do IHGB

também eram professores do Colégio Pedro II, cujos ensaios eram compostos, muitas vezes para os concursos que disputavam no ensino público. Muitos daqueles que escreveram manuais escolares, formados no mesmo colégio, ocupavam cargos na administração pública e se destacavam pela produção historiográfica, seja associações como o IHGB e a Sociedade Capistrano de Abreu ou nas universidades. Os debates historiográficos travados nos institutos, associações históricas e nas universidades marcaram profundamente a História ensinada na escola (SILVA, 2000, p. 17).

A disciplina de História “foi introduzida, de forma obrigatória, nos currículos das escolas com o objetivo político de contribuir para a construção da ideia do Brasil ser uma nação, de ter uma identidade nacional” (BITTENCOURT, 2004, p. 193). O ensino de história no currículo escolar no Brasil teve início no Colégio Pedro II - criado em 1937 - a partir de seu primeiro regulamento, de 1838, o qual determinou a inclusão dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série. No mesmo ano foi criado o IHGB e muitos de seus intelectuais lecionaram no Colégio Pedro II o que contribuiu para que no Brasil, o ensino de história nascesse sob a égide da elaboração dos agentes responsáveis por formar a nação, arquitetando um passado habilitado a homogeneizar e unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional, cabendo à elite conduzir os rumos da nação em processo de validação, assim sendo, de meados do século XIX até a Proclamação da República, o projeto proposto para o ensino de história consistiu em preparar as elites para exercício do poder e para a direção da sociedade. Segundo a autora, nesse momento se estabeleceu uma sintonia de interesses entre a história acadêmica e a história escolar (BITTENCOURT, 2004, p. 30).

Paradoxalmente, conforme Bittencourt, a disciplina de História do Brasil, nunca ocupou um lugar significativo nos programas curriculares brasileiros e nas práticas escolares. Foi apenas em 1850, que a História do Brasil passou a ser conteúdo autônomo por ordem do imperador, não sem gerar polêmicas. Assim, a História do Brasil no currículo escolar teve sua autonomia sempre questionada, tendo que concorrer com os demais conteúdos de História Universal.

Segundo Elza Nadai (1993) desde o início, a base do ensino de História Universal centrou-se nas traduções de compêndios franceses, sendo que na falta, recorriam aos próprios manuais franceses.

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI 1993, p.146).

Aos poucos a produção de história do Brasil “elaborada por intelectuais pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi incorporada e divulgada por meio das aulas e de compêndios de História do Brasil” (BITTENCOURT, 2004, p. 194). Produzidos e/ou financiados por membros desta instituição, os manuais consolidavam o projeto de identidade nacional que tinha por base a tese do progresso linear e gradual. Com o fortalecimento do espírito nacional, engendrou-se o necessário espaço para a “invenção das tradições” brasileiras.

Os padrões conservadores ainda presentes hoje no ensino de História foram gerados no Brasil oitocentista, quando da criação de instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II. O IHGB, como vimos, elaborou um modelo para a feitura da história do Brasil e o Colégio Pedro II, por sua vez, transformou esse modelo em programas de ensino. Essas instituições pretendiam dar uma história à nova nação e, assim, reservar-lhe um lugar na civilização ocidental cristã. Por isso, a História do Brasil era uma continuidade da História da Civilização, isto é, da História portuguesa (MARIANO, 2006, p. 93).

A história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da população brasileira com perspectiva de branqueamento.

É através da mestiçagem, tanto em suas vertentes mais positivas, como naquelas mais negativas, que se definiu e define muitas vezes a singularidade cultural do nosso país. A História ensinada na escola, assim como a historiografia erudita e a literatura e as artes plásticas foram um dos instrumentos mais poderosos para esse branqueamento imaginário (SILVA, 2000, p.131).

Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (2006) realizou a análise de diversos livros didáticos do período. Um dos primeiros livros didáticos de história do Brasil, de Joaquim Manuel de Macedo, *Lições de História do Brasil* (1861), foi publicado pela Editora Garnier e patrocinado pelo IHGB. O denso livro de 529 páginas foi adotado pelo Conselho Superior de Instrução Pública e reeditado até 1925, solidificando um tipo de conhecimento sobre a história do Brasil que marcou a cultura escolar⁴ por várias gerações.

No livro, a História do Brasil se inicia com a Expansão marítima, seguida da chegada dos portugueses ao Brasil, primeiras expedições e montagem do Governo-Geral. Segue uma ordem cronológica com a edificação de uma galeria de “heróis” que serviriam de modelo para os educandos.

⁴ Entendemos a cultura escolar enquanto constituída por fatores internos à escola como, por exemplo, as relações de poder, processos decisórios, “clima” da escola, etc. Desde os anos de 1980, André Chervel e Jean-Claude Fourquin centraram-se na análise sobre os fatores internos da instituição escolar a partir da abordagem das dimensões política, pedagógica e simbólica da escola. Outros autores importantes que também escreveram sobre a cultura escolar são: Antônio Viñao Frago, Dominique Julia, Antônio Nóvoa, Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Jean Hébrard e Philippe Perrenoud, dentre outros os quais tem aplicado o conceito de cultura escolar sob formas diversas, cada um buscando adotá-lo sob a ótica orientadora de suas perspectivas de explicação, que além de centrar sobre os aspectos mais amplos, relacionados à contextualização social e política educacional, volta-se também para os fatores intra-escolares. Nessa perspectiva, as escolas constituem-se em territorialidade espacial e cultural, onde se relacionam sujeitos educativos internos e externos.

Mariano analisa dois capítulos de *Lições de História do Brasil*, que tratam especificamente dos indígenas. Na *Lição V: O Gentio do Brasil estudava-se o Brasil e seus habitantes*. O território brasileiro é exposto a partir da opulência de sua natureza e seus habitantes, enquanto que os indígenas - no livro denominados de selvagens e gentios -, são representados de forma negativa a partir de uma imagem estática ao descrever seus traços físicos de forma bastante generalizada e como pertencentes ao passado. É dito que os indígenas **eram** de estatura pequena, fortes, com orelhas e olhos pequenos, sendo os olhos na cor preta e tendendo uma direção oblíqua. A *Lição VI: O Gentio do Brasil em Relação à Família* qualifica os indígenas a partir do signo da falta: não possuíam leis, indústria, governo, ciência, escrita, religião, enfim, uma série de “ausências”, que os colocavam na condição de selvagens. Sobre o mesmo autor e obra, Circe Bittencourt, afirma que a concepção sobre os indígenas está muito próxima das ideias de Francisco Adolfo de Varnhagen, sendo que:

De acordo com o próprio Macedo, os dois volumes da *História geral do Brasil* de Varnhagen, publicados na década de 1850, tornaram-se a referência principal para a *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária* incluindo, evidentemente, suas concepções anti-indigenistas.

As marcas da historiografia de Varnhagen sobre as sociedades indígenas estiveram presentes em vários outros autores da literatura didática, assim como em muitas produções historiográficas (BITTENCOURT, 2013, p. 108).

Mariano conclui a partir da análise da obra de Macedo e de outras do período imperial que a História do Brasil ensinada é essencialmente política e factual, e a abordagem é cronológica. Os autores preocupam-se também em estimular a memorização, com o intuito de inculcar determinados valores para a garantia da “ordem e do progresso”. No que diz respeito aos indígenas, toda a história do Brasil construída no século XIX, apagou a presença dos povos originários que tiveram suas histórias e também suas diversas e diferentes identidades ignoradas, enquanto continuavam presentes, resistindo e reivindicando seus direitos. Visivelmente

presentes na sociedade imperial dos oitocentos, esses indígenas não foram ouvidos por historiadores, que naquele momento estavam voltados para outros interesses, o que culminou com a construção de uma história que os excluía, enquanto valorizava indígenas desaparecidos, ou seja, recordados apenas no passado.

A continuidade do projeto de unificação nacional a partir da República

O pensamento dos intelectuais, a partir da Primeira República oscilava no que diz respeito à participação dos indígenas em nossa formação histórica e cultural. Em alguns momentos nossa cultura era profundamente desvalorizada por nossas elites, tomando-se em seu lugar a cultura europeia como modelo. Como reação nota-se que certas manifestações da cultura brasileira passaram a ser extremamente valorizadas. A questão indígena voltou a ficar em evidência. Em função da instauração do regime republicano a discussão em torno da “identidade nacional” e do “projeto nacional” ganhou um novo impulso.

A partir da República, teorias positivistas⁵ aportaram no Brasil e influenciaram o pensamento da elite e dos intelectuais do país. De acordo com os autores Pedro Paulo Funari e Ana Piñon:

(...) o cientifismo e a busca positiva da ordem e do progresso alimentariam ações no sentido de levar os índios ainda apegados a costumes particulares à assimilação, ao “avanço” (como dizia então) representado por sua incorporação às classes trabalhadoras rurais. Os índios passaram a ser objeto de uma atuação administrativa do Estado, primeiro com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (1910) (...) (FUNARI e PIÑON, 2011, p.114).

Muitos dos pensadores positivistas no Brasil ergueram a bandeira em favor da causa indígena, a partir de seus preceitos. Cabe lembrar que com a instauração da

⁵ O positivismo foi uma corrente filosófica iniciada por Auguste Comt. Os positivistas defendiam que o progresso da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos.

República, os positivistas detinham certa influência entre os militares, pois os preceitos comteanos, eram apreciados por estes, além de muitos militares seguirem os ideais de Comte.

Militares positivistas foram os primeiros a se preocupar com a questão indígena no período. Um deles foi Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, o qual afirmava que os indígenas deveriam ser respeitados e não mortos, no entanto, defendia sua integração à sociedade brasileira.

Ainda permaneciam os que detratavam a cultura brasileira, defensores das ideias de intelectuais como Sylvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oliveira Viana e Arthur Ramos, que preocupados em explicar a sociedade brasileira através da interação da raça e do meio geográfico, eram profundamente pessimistas e preconceituosos em relação ao brasileiro. O grupo oposto era representado pela valorização daquilo que seria mais autenticamente brasileiro, tendo como influência a escola indianista da nossa literatura romântica por exaltar as virtudes do caráter brasileiro.

Na década de 1920, o Movimento Modernista buscava encontrar as raízes da sociedade brasileira, afirmando o nacionalismo como um estágio para se chegar ao universal. A Semana de Arte Moderna de 22 reuniu representantes da literatura, pintura, escultura, arquitetura e música que ansiavam por uma nova estética nacional, desligada das influências europeias até então prevalecentes, como também faziam críticas à velha ordem social e política. Para alcançar essa pretensão, Mário de Andrade, por exemplo, realizou uma extensa viagem pelo Brasil, pesquisando, compilando e estudando os elementos que faziam parte da cultura brasileira.

O movimento modernista contribuiu, por um lado para a reatualização do Brasil em relação aos movimentos culturais e artísticos, que ocorriam no exterior; por outro lado implicou também em buscar novas raízes nacionais valorizando o que haveria de mais autêntico no Brasil.

A Semana de Arte Moderna foi um marco representativo de uma busca, por grupos de intelectuais mais urbanizados, de uma definição de identidade nacional associada ao cultural. Começava-se a combater, com mais vigor, uma identidade nacional baseada nas teorias de eugenia europeia, sem negro, e sem índio.

Apesar das críticas sobre a ausência do negro no movimento modernista dos anos 20 e a valorização ainda bastante romântica do índio, a questão da identidade nacional passou a ser, sobretudo, cultural, situação que deslocava a importância do fator racial. Nessa perspectiva, novos olhares permitiram incluir, diferentemente, as formas de participação das camadas populares na constituição da nação (BITTENCOURT, 2004, p. 200).

De acordo com Bittencourt (2004, p.192), no Brasil até o início da República, existia na população um sentimento patriótico, regional e local, mas sem conotação nacional. Para a criação de um sentimento nacional era necessário, portanto, desenvolver a ideia do Brasil como pátria de todos integrando todas as partes do território, sendo os processos de identificação com a história da Europa, foi aprofundados (NADAI, 1993, p. 147). E essa tarefa tornou-se central para muitos intelectuais e políticos da época que viram na escola a possibilidade de efetivar a empreitada.

Em São Paulo, conforme Elza Nadai, em 1892 foi discutida na Câmara dos Deputados o primeiro projeto com o objetivo de reformar o sistema de ensino público. No projeto estava previsto como parte dos estudos “as notícias históricas sobre a Europa”, suas “guerras defensivas”, sua indústria e biografia de figuras notáveis. A preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação é uma constante, destacando a biografia de brasileiros ilustres. A autora, afirma que, no entanto, “a aceitação da História como disciplina curricular nos ginásios oficiais em São Paulo não foi pacífica”, todavia, os opositores foram vencidos, “pois pelo artigo quinto do Primeiro Regulamento dos Ginásios do Estado (decreto 293 de 22/05/1895) a História do Brasil bem como a História universal constavam do plano de estudos propostos, sendo a primeira com diminuta carga horária” (NADAI, 1993, p. 147).

Para Nadai, a História enquanto disciplina, não só em São Paulo, mas em todas as escolas primárias e secundárias, que se foram organizando em todo território nacional, serviu para propagar ideias sobre a nação como resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, porém valorizando, sobretudo o elemento europeu em detrimento dos africanos e indígenas.

Nos livros didáticos usados durante a Primeira República, assim como os do período anterior, os indígenas tinham sua imagem detratada, isso quando não eram os mesmos livros usados durante o período imperial. Entre os livros destinados às escolas elementares, em 1890 foi publicada *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heroes*, de Sylvio Romero, que apresentava o povo brasileiro, na referida obra, enquanto uma mistura de “gentes diversas”.

Sobre os índios, Sylvio Romero, citando Von Martius, Carlos Von den Steinen e Rodrigues Peixoto, defendeu a ideia de os próprios aborígenes serem resultantes de várias fusões e cruzamentos e, nesse processo de formação do povo, fez desaparecer a história das lutas e confrontos entre os conquistadores e população nativa na fase da conquista e que ainda permaneciam no início do século XX. Ao preocupar-se com o futuro do Brasil, defendeu Romero que o brasileiro resultante dessa mescla era um tipo característico que vivia, então, em um país em que “não existem vencidos e vencedores” (...). Iniciava-se, assim, o mito da “democracia racial” (BITTENCORT, 2013, p. 117).

Além da obra de Sylvio Romero, outro livro do período, *Porque me Ufano do Meu País* (1900), do conde Afonso Celso, publicado pela Garnier, vendeu mais de 300.000 exemplares, sendo publicado também na Itália e Alemanha. O livro também apresenta a tese do progresso linear e gradual, tendo a história brasileira um caráter nacionalista, homogêneo, sem tensões, conflitos ou contradições que pudessem atingir a ordem vigente. Conforme Circe Bittencourt (2013, p. 117) a obra seguia uma tendência cada vez mais comum a partir do início do século XX, a de representar os indígenas sob a ótica da miscigenação associada à democracia racial.

De acordo com Nayana Mariano (2016), a obra apresenta o Brasil a partir de sua grandeza territorial e natureza e chama a atenção para os elementos que contribuíram na formação do tipo nacional para o qual concorrem três elementos – o branco, o negro e o índio, todos portadores de qualidades dignas de orgulho - que se misturaram resultando o mestiço. Faz ainda uso da carta de Caminha para descrever a “bondade e hospitalidade” dos indígenas para com a “gente civilizada”. Ressalta que os indígenas aceitaram a catequese dos jesuítas, descritos como “o elemento moral da primitiva sociedade brasileira”, e elenca alguns indígenas por seus feitos notáveis, como Tibyriçá que auxiliou os jesuítas e Ararigboya que ajudou os portugueses. Dessa forma, percebemos que os referidos índios são memoráveis, dignos da menção, por terem se aliado aos portugueses, exemplos de união, patriotismo, amor ao trabalho e filantropia. Dessa maneira, vai edificando a sua história do Brasil, com a valorização do “branco português”, do “selvagem americano” e do “negro africano” que juntos resultaram no brasileiro, bom, pacífico e serviçal.

Também da mesma época, a obra *História do Brasil*, de José Francisco da Rocha Pombo, publicada de 1905 a 1917, ainda de acordo com Mariano, diferentemente das obras publicadas durante o Império, tem várias ilustrações. Porém, inicia também falando do “Descobrimento do Brasil” e se estendendo até o início da República.

A temática indígena é discutida no capítulo I, intitulado *O Descobrimento do Brasil e o Índico*. Neste capítulo, Rocha Pombo afirma, que os portugueses quando chegaram a Porto Seguro encontraram uma gente em pleno estado de selvageria. Pombo ainda alguns instrumentos, moradias e festas sempre no tempo pretérito, afirmando que a vida do indígena era uma festa contínua, que celebrava as estações, as colheitas, as pescarias e as grandes vitórias contra os inimigos. Também discute a relação entre os indígenas e os portugueses evidenciando um dos debates do século XIX, que era justamente: o que fazer com esses povos? Para ele, a solução encontrada foi à aliança e essa deveria ser “o processo histórico único e legítimo”. Assim, os indígenas deveriam ser dirigidos para o “espírito da civilização”.

Conforme Adriane Costa da Silva, a América era representada como parte da civilização, identificando-se com a Europa e os Estados Unidos em oposição aos demais povos. No entanto, obras como *Compêndio de História da América*, de Rocha Pombo e *Através do Brasil* de Manuel Bonfim e Olavo Bilac assumiam perspectiva bastante diversa, pois destacava o caráter de dominação da colonização europeia sobre a América.

O *Compêndio de História da América* de Rocha Pombo, publicado em 1900 e premiado pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, problematiza a exploração colonial em nome da superioridade racial dos europeus: "por toda parte andava essa gente proclamando o seu direito de raça mais culta e mais nobre e sem ver desde logo nos habitantes das terras conquistadas mais do que raças inferiores e vis, contra as quais tinha o europeu os mesmos privilégios que tem o homem sobre toda a animalidade. "E, portanto, em todas as colônias, foi-se cuidando de tirar o maior proveito possível da pobre besta.". (...) Manuel Bonfim, então diretor da Instrução Pública na capital federal, escreveu, juntamente com Olavo Bilac. *Através do Brasil*, livro de leitura indicado entre os melhores nas listas oficiais até o final dos anos 1930-6. Em seus escritos eruditos, Bonfim analisou o processo de colonização na América segundo pontos de vista politicamente incômodos para as ideologias dominantes 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 povo brasileiro, afirmando não a mestiçagem fator de inferioridade, na medida em que atribuía o atraso das nações latino americanas não a causas biológicas, mas de ordem social. Entretanto, apesar do radicalismo de suas ideias, não escapou da perspectiva ilustrada dos homens de sua época, vendo na educação o remédio para os nossos males de origem (SILVA, 2000, p. 29).

Em 1900, foi editada uma versão diferente mais contemporânea dos consumidores escolares, o livro *História do Brasil das escolas primárias*, de João Ribeiro, que de acordo com Circe Bittencourt (2013, p. 115) corresponde à versão didática de História que tem como fontes à produção historiográfica e etnográfica do período, centrada na discussão sobre a formação do povo brasileiro. A obra oferecia

outra imagem dos povos originários, uma vez que “destacou a importância em se entender às culturas indígenas em suas singularidades e evitar considerações genéricas, tais como ‘povos selvagens’” (BITTENCOURT, 2006, p.82). No entanto, o livro constitui exceção no período quando predominava uma visão detratadora dos povos indígenas nos manuais didáticos.

Da Era Vargas ao golpe militar

Em 1930, Getúlio Vargas tomou o poder por meio de um golpe permanecendo por quinze anos ininterruptos, período conhecido como Era Vargas, que pode ser dividido em três fases: de 1930 a 1934, como chefe do "Governo Provisório"; de 1934 até 1937 como presidente da república do Governo Constitucional (eleito presidente da república pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934); e, de 1937 a 1945, instaurou um regime autoritário implantado após um golpe de estado, conhecido como Estado Novo.

Durante seu governo a discussão da identidade nacional ganhou um impulso maior. A partir disso, pôde-se perceber que a construção da identidade, para além de um processo cultural, era também um processo político. O nacionalismo vigente, em busca da homogeneidade social, viria a contribuir para a crescente representação do indígena como um elemento externo à sociedade brasileira, um “outro”, a ser “festejado” no dia 19 de abril. Ou seja, um ator histórico considerado praticamente inexistente na sociedade nacional.

Em 1940, foi realizado o 1º Congresso Indigenista Interamericano, em Patzcuaro, México. O evento tinha como objetivo discutir assuntos relacionados às sociedades indígenas e representantes de todos os países do continente americano foram convidados.

No início os indígenas se recusaram a participar do congresso devido à histórica relação de perseguições e traições com os não indígenas, mas após vários convites e entendimento do que se tratava a situação, resolveram entrar na discussão. Nesse encontro, os delegados indígenas do Panamá, Chile, Estados

Unidos e México recomendaram o estabelecimento, pelos governos dos países americanos, do dia 19 de abril para comemorar o Dia do Índio, e que esse dia fosse dedicado ao estudo do problema do índio atual pelas diversas instituições de ensino.

Três anos depois, em 1943, o Brasil adotou essa recomendação com a assinatura, pelo então presidente Getúlio Vargas e os Ministros Apolônio Sales e Oswaldo Aranha, do Decreto-lei nº 5.540/1943.

Em função de tal institucionalização, o dia 19 de abril foi inserido nos calendários das diversas instituições de ensino sob o argumento de discutir os problemas dos indígenas.

(...) O governo de Getúlio Vargas adotou a data transformando-a em um ato folclórico ao invés de discutir os problemas dos indígenas, tornando-a um momento de “comemoração”. Este fato ajudou a reproduzir um estereótipo do que é “ser índio”: viver nu na mata, pintado, carregando o arco e a flecha. Reduzindo, assim, complexidade cultural indígena à palavra “índio”.

Desta forma, a criação do *Dia do Índio* não representou uma mudança de atitude do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas, pois naquele mesmo ano foi iniciada a *Marcha para Oeste*, visando à ocupação e exploração econômica da região Centro-Oeste do país. Os grupos indígenas viram seus territórios diminuir e foram forçados a sobreviver em pequenas áreas definidas como reservas, enquanto o território original das aldeias era loteado entre proprietários rurais incentivados pelo governo. As lutas dos povos indígenas na atualidade visam à retomada desses territórios ancestrais (SÃO PAULO, 2004, p.1).

A contribuição dos povos indígenas na formação histórica e cultural da América e do Brasil continuava a ser negada bem como a sua diversidade cultural. Por outro lado desconsiderava-se praticamente toda a trajetória histórica dos indígenas marcada por resistências, fugas, negociações etc. Isso sem contar os grupos que se mantiveram isolados ou ocultados sob uma identidade não indígena, a fim de evitarem perseguições e poderem, assim, se reproduzir física e culturalmente, ainda que com grandes dificuldades. Durante muito tempo, incorporou-se a ideia de que os povos indígenas não tinham história, negando-se

assim o direito à luta, à autodeterminação e às escolhas, enfim, de se preservar enquanto etnias e culturas.

A concepção de uma história da formação do povo brasileiro era vista como resultado de uma continuidade histórica, que, uma vez iniciada com as conquistas portuguesas, prosseguiu com a incorporação e submissão de índios e africanos. Os indígenas dos manuais escolares da Era Vargas continuavam semelhantes ao personagem de José de Alencar, Peri; quanto aos negros eram sempre retratados como inferiores. No panteão dos heróis nacionais constavam: bandeirantes, jesuítas e heróis republicanos, como Tiradentes, apontados como os responsáveis por nossa unicidade territorial, cultural e étnica.

A partir da década de 1930, alguns intelectuais produziram obras que apontaram para uma tomada de posição, em um momento em que processos políticos redirecionavam a trajetória do próprio Estado Nacional brasileiro. Sobre a produção historiográfica do período, Circe Bittencourt escreve que:

A partir das décadas de 1930 e 1940, historiadores frequentavam novos ambientes, principalmente após a criação dos cursos de nível superior nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e outras instituições museológicas. O crescimento da produção historiográfica e das ciências humanas sobre o Brasil ocorreu por intermédio de vertentes diversas, expressas em obras como *Evolução política do Brasil* de Caio Prado, que inaugurou análises sob a ótica marxista, nas de Oliveira Vianna, um dos principais ideólogos da eugenia racial especialmente em *Evolução do povo brasileiro* e em *Populações meridionais do Brasil*. Afonso d'Escragno Taunay, à frente do Museu em São Paulo, desenvolveu um acervo importante sobre os bandeirantes, fortalecendo o mito dos sertanejos conquistadores e principais responsáveis pela grandiosidade territorial. A saga dos bandeirantes foi reforçada no período do estado Novo por Cassiano Ricardo na sua *Marcha para oeste* (de 1940), considerando-os como verdadeiros responsáveis pela formação social do Brasil, formação esta calcada na hierarquia de raças, no comando forte dos brancos e na harmonia do convívio entre as etnias (BITTENCOURT, 2013, p. 119).

Quanto a produção didática de História, esta se renovou juntamente com a produção historiográfica principalmente no que se refere às relações entre política, economia e sociedade. No entanto, no que diz respeito aos indígenas este continuaram a ter sua contribuição na história do Brasil pouco reconhecida “dando-se apenas maior relevo às teses culturalistas aplicadas à nacionalização. As versões didáticas de autores católicos sobre os indígenas permaneciam, inserindo-os na história dos missionários, este as principais figuras civilizatórias, com destaque aos jesuítas" (BITTENCOURT, 2013, p. 120).

A obra *Casa Grande e Senzala* publicada em 1933, de Gilberto Freire foi uma das produções historiográficas que influenciou as obras didáticas do período. No livro Freire rechaça as teorias de branqueamento racial. Freire demonstrou que o determinismo racial ou climático não exerce influência no desenvolvimento de um país. No entanto, a obra contribuiu com o mito da democracia racial no Brasil, que define as relações interétnicas como harmônicas - pensamento esse que ganhou espaço até mesmo nas escolas.

As interpretações da obra de Gilberto Freire, *Casa Grande e Senzala*, passaram a ser introduzidas no ensino de História do Brasil. A miscigenação entre senhores e escravos, as ações cristãs de senhores que concediam alforria a seus filhos nascidos nas senzalas, entre outras características da vida na época da escravidão, forneciam os elementos para provar a democracia racial entre nós (BITTENCOURT, 2004, p. 200).

Um exemplo de obra didática usada nas escolas da década de 1930, carregada pela ideologia da democracia racial, é o livro *História do Brasil* de Joaquim Silva. O autor discute a miscigenação no Brasil atento a diversidade étnica dos povos indígenas, porém destaca os indígenas de acordo com sua maior ou menor relação com os missionários jesuítas, os quais promoviam a civilização dos indígenas. Outra crítica possível à obra diz respeito ao fato de que limita a contribuição dos indígenas ao início da colonização desconsiderando-os nos períodos posteriores.

Outra obra de referência da historiografia do período é *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, que em conjunto com *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre fundamentam as grandes explicações do “caráter” brasileiro produzidos no século XX. Em *Raízes do Brasil*, de 1936, aparece nitidamente uma valorização dos indígenas na formação do homem brasileiro, denominado “homem cordial”. Holanda realizou inúmeros estudos sobre a expansão e ocupação do território brasileiro. Em suas obras sempre procurou dar lugar de destaque a presença indígena. A obra de Sérgio Buarque de Holanda contrasta com a de Gilberto Freyre e nos evidenciam as “disputas” ideológicas entre os intelectuais da época ligadas ao contexto político de então. Teve influência, por exemplo, a crise da oligarquia brasileira e a transferência do poder do nordeste agropecuário para o sudeste urbano. Gilberto Freyre como integrante dessa oligarquia decadente enxergou o “progresso” e a industrialização do Brasil com desconfiança e em sua obra faz um grande elogio ao passado e defende uma retomada daqueles valores que estavam sendo superados. Já Sérgio Buarque busca uma ruptura com o passado, pois projeta no futuro o progresso, a mudança, o avanço da sociedade.

Ainda na década de 1930, o Estado brasileiro começou a investir na educação laica, desvinculada da Igreja Católica que antes dominava o ensino secundário e superior. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) cedeu então seu lugar no ensino e pesquisa em história às universidades. Com essa influência da universidade no conhecimento histórico, tivemos o surgimento da “escola dos Annales” na França a qual mais tarde repercutiu nas universidades brasileiras. Desta forma, a História aproximava das ciências sociais, e as questões a serem discutidas deixam de ser somente no campo político, mas volta-se também para o cenário econômico, social e cultural. Portanto, houve uma quebra com o paradigma do “Brasil positivista”, sendo que os intelectuais buscavam neste momento pesquisar a “realidade brasileira”. Para José Carlos Reis, “essas mudanças no conhecimento histórico e social refletem as mudanças significativas que ocorreram na sociedade, que é mais complexa e possui novos e atuantes sujeitos sociais” (REIS, 2000, p. 117). Assim, intelectuais brasileiros buscavam então uma forma de perceber a sociedade brasileira em sua totalidade, incluindo negros, indígenas, mulheres e outros sujeitos históricos na História do Brasil.

Paralelamente, ocorreu um esforço nacional estatal para a difusão de uma cultura brasileira comum, sobretudo, a partir da criação de instituições que pretendiam uniformizar práticas administrativas, como o Ministério do Trabalho e a política de oferecimento de uma educação básica comum. Os currículos escolares foram padronizados buscando veicular um conteúdo nacional que tinha como objetivo erradicar traços culturais das minorias étnicas que não eram aceitos como parte da identidade nacional desejada.

(...) os programas de ensino desde 1925, ano da Reforma Rocha Vaz, eram formulados pelos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. As escolas equiparadas deviam adotar, sem nenhuma modificação, a seriação de matérias estabelecidas para o Pedro II, cabendo-lhe apenas a elaboração de programas próprios. Porém em 1931 ocorreu a Reforma Francisco Campos que, colocava o estudo da História como instrumento central da educação política. A Reforma promoveu a centralização do Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de ensino, retirando a autonomia das escolas e posicionando exclusivamente a competência ao Ministério, bem como, estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelos municípios, associações ou por particulares (SILVA e AGUIAR, 2009, p. 05).

Em 1931 foi realizada uma reforma educacional, pelo então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt (1990, p. 52) a reforma valorizou a História do Brasil, recebendo maior extensão no currículo do que nos anteriores. Em 1942 tal valorização se acentuou na reforma promovida por Gustavo Capanema, quando a História do Brasil foi desmembrada da História Geral, adquirindo autonomia e aumento da carga horária destinada a esta disciplina. Porém, manteve-se uma forte tradição europeia, particularmente francesa, exaltando aquele continente como exemplo de civilização. A concepção de uma história da formação do povo brasileiro era vista como resultado de uma continuidade histórica, que, uma vez iniciada com as conquistas portuguesas, prosseguiu com a incorporação e submissão de indígenas e africanos.

Em 1942, ocorreu a Reforma Gustavo Capanema que restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma e confirmou como objetivo a formação moral e patriótica, pois estudar a História da Pátria era um motivo excepcionalmente cívico para a formação de uma consciência nacional. Através do conhecimento do passado, os indivíduos criariam e reafirmariam o seu apego à nacionalidade, à Pátria. A Reforma Gustavo Capanema cristalizou este entendimento que já vinha tornando-se a orientação educacional do país (SILVA e AGUIAR, 2009, p. 07).

É sobre o eixo unidade nacional e unidade racial que se configurará o ensino de História e a institucionalização de uma memória oficial. O ensino de História propunha: o desenvolvimento de uma “consciência patriótica”, a percepção dos problemas brasileiros e, a formação da juventude para o serviço cívico com um forte viés ideológico dirigido por uma propaganda voltada para o apoio e a legitimação do Estado Novo, constituindo um ensino que fosse capaz de forjar uma nova identidade nacional, focada na imagem do trabalhador patriótico.

Jaime Pinsky afirma que até a década de 1940, a história não “criava contradições muito profundas na cabeça dos alunos” (PINSKY, 1988, p. 17), pois somente a partir de fins dessa década e início da outra foi possível para a classe popular a ter acesso ao estudo frente ao contexto industrial brasileiro, que passou a demandar uma mão de obra alfabetizada e técnica capaz de dar continuidade ao desenvolvimento econômico e ao progresso do país.

Ainda na Era Vargas, quase um século depois de introduzido o ensino de História no Colégio Pedro II, iniciou-se a instalação dos primeiros cursos universitários destinados à formação de professores para o ensino secundário, superando o autodidatismo e possibilitando novas perspectivas para a atuação docente. Neste contexto, assumem importância, por exemplo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, e a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, instituições que se preocuparam com a formação de

professores de História. Porém, persistiu nas escolas e universidades uma perspectiva europeia.

(...) ainda centrada na ideologia civilizatória defendida no processo de neocolonialismo do século XIX, o ensino de História colocava os colonizadores europeus em um papel de destaque no processo de desenvolvimento do Brasil parte do continente americano e, principalmente, na industrialização nas primeiras décadas do século XX. Em um contexto pós-Primeira Guerra Mundial, esse tipo de ensino de História justificava e legitimava o papel dos países vencedores enquanto civilizadores. Esse modelo de ensino da história influenciou toda a produção não apenas nas salas de aula, mas também nas pesquisas. De acordo com Fonseca, a partir do ano de 1939, as teses defendidas na Universidade de São Paulo apresentaram em suas análises uma centralidade nas pesquisas voltadas para questões e estruturas da História quadripartite. Isso contribuiu para que essa divisão dos conteúdos históricos se enraizasse de tal forma no ensino de História que até hoje é considerada modelo básico do ensino fundamental, médio e superior (MATOS, 2012, p. 56).

A perspectiva quadripartite da História⁶, adotada no final do século XIX e primeira metade do século XX, consolida um objetivo político-ideológico bem fundamentado em que países industrializados, ditos “civilizados”, tornam-se os “guias naturais” da história africana, asiática e/ou americana. Neste contexto, os indígenas dos livros didáticos e no ensino de História da Era Vargas continuavam semelhantes ao personagem de José de Alencar, Peri; quanto aos negros eram

⁶ O quadripartismo histórico, herança do currículo escolar francês, fundamenta-se na divisão da história em quatro blocos: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Essa forma de dividir a História é própria do mundo europeu. Os marcos temporais utilizados para realizar tal divisão são todos relativos a acontecimentos da história ocidental europeia e seguem uma perspectiva de história linear. Tal divisão privilegia o Ocidente e reduz a importância dos povos não europeus no curso da história universal e elege como marcos significativos acontecimentos que não necessariamente tenham significado para outros povos (ver: CHESNEAUX, Jean. Devemos fazer tábula rasa do passado? São Paulo: Ática: 1995). Este modelo foi adotado no Brasil ainda no século XIX e continuou a ser utilizado durante todo o século XX tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, chegando até nossos dias. Nos últimos anos tal modelo vem sofrendo diversas críticas que se concretizam, por exemplo, no atual momento em que a legislação e os movimentos sociais exigem o reconhecimento e valorização da pluralidade da África e dos povos indígenas e que se coloca como imprescindível aos currículos de história incluir as histórias antes silenciadas desses povos, porém mesmo nesse contexto de tantas conquistas, ainda submetidos a uma história quadripartite, europeia.

sempre retratados como inferiores. No panteão dos heróis nacionais constavam: bandeirantes, jesuítas e heróis republicanos, como Tiradentes, apontados como os responsáveis por nossa unicidade territorial, cultural e étnica.

Após o fim da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1945, a República brasileira conheceu um curto tempo de democracia liberal representativa, que foi denominado República Populista. Este capítulo da história nacional durou quase 20 anos, indo de 1945 a 1964, sendo o período que separa as duas ditaduras que se estabeleceram no país no século XX.

Esse momento da história brasileira representou uma maior integração econômica do país na esfera do capitalismo ocidental, o que determinou em um estímulo à industrialização do Brasil. No entanto, essa integração ao capitalismo e ao impulso industrial aprofundou as contradições da sociedade brasileira, uma vez que o processo de modernização beneficiou a poucos não atingindo a todos. Tal situação resultou na formação de diversos movimentos sociais, como as Ligas Camponesas no campo, e o fortalecimento dos sindicatos de trabalhadores nas cidades. Os partidos políticos ligados aos trabalhadores, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), também ganharam maior influência. Ao mesmo tempo, a sociedade brasileira passou por mudanças positivas na área cultural, ganhando maior relevância movimentos artísticos surgidos no espaço urbano, então em franco crescimento.

De acordo com Elza Nadai, nos anos de 1950 e 1960, o recrutamento dos professores para as escolas secundárias era feito, não em sua maioria, no seio dos licenciados. Ganha destaque a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, onde o estudo de História era marcado por três influências:

(...) na Cadeira de História da Civilização, pelos historiadores franceses da “École des Annales”; na de História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, de cunho conservador e tradicional; e na cadeira de História da América, pelo historiador norte-americano Paul Vanorden Shaw, detentor de uma visão menos dogmática, incluindo perspectiva interdisciplinar (NADAI, 1993, p. 155)

Essa formação tão diversificada propiciou a compreensão da História a partir de novas bases, a mudança do seu método e de seu objeto, como também de seu ensino. Em São Paulo, nas décadas mencionadas uma parcela, não a maioria, dos professores que lecionavam no secundário era de licenciados que tiveram uma formação mais abrangente e que por isso propiciaram:

(...) outra qualidade ao seu ensino; acontecimento rememorado pelos estudantes que a percebiam como uma das ferramentas para a compreensão do social. Social, produto de ações e de forças contraditórias e múltiplas (...).

Essas mudanças na concepção, no tratamento e nas práticas pedagógicas de História foram simultâneas a um alargamento do alcance da escola secundária, em consequência das modificações sociais acarretadas pela Segunda Guerra Mundial. Aceleradas urbanização e industrialização minaram as bases do ensino secundário elitista e propedêutico e atuaram no sentido de sua generalização, enquanto aspiração, para os amplos setores das camadas médias urbanas e populares, insistindo as críticas em sua inutilidade e inoperância (NADAI, 1993, p. 155)

Na década de 1960 se acirram as contradições entre uma escola secundária que expandia o seu acesso para amplos setores sociais e a permanência de “uma proposta de ensino elitista e propedêutico que cumpria o objetivo de legitimar, de um lado, a ascensão social de uma minoria que conseguia ultrapassar os obstáculos e, de outro, reproduzir a crença da existência de lugares definidos numa sociedade altamente hierarquizada e de classe” (NADAI, 1993, p. 155-6).

Jaime Pinski (1988) assevera que entre os anos de 1950 e início dos anos 1960 irrompia uma mudança de perspectiva proveniente de exigências de operários, estudantes e classe média, os quais reivindicavam um ensino de história que fornecesse aos alunos outras perspectivas sobre nossa formação social, política, econômica e cultural, capaz de trazer a estes, elementos de autonomia intelectual e uma base para melhor compreensão de nossa própria história.

No que concerne à História, esta passou a dialogar com outras Ciências Humanas a fim de superar seu isolamento, além de reforçar seu caráter problematizador e interpretativo.

Enfatizava-se, assim, uma História, não só enquanto produto final mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de “pensar historicamente”. Pela primeira vez, ensinou-se História, ensinando-se também seu método. Conteúdo e método ligados indissolivelmente (NADAI, 1993, p. 156)

Todavia, o Golpe de 1964 suprimiu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos. A classe dominante brasileira, conservadora e ligada aos setores latifundiários e dependentes do capital estrangeiro, não aceitou os rumos que parecia tomar o processo de modernização, principalmente o fortalecimento de organizações populares e de partidos ligados aos trabalhadores. Em um contexto mundial de Guerra Fria, com clara polarização entre capitalismo e comunismo, representados respectivamente por EUA e URSS, foram constantes as tentativas de golpes de Estado, que culminou num regime ditatorial civil-militar que teve início em 1964 e que persistiu até 1985, durando 21 anos de nossa história.

Do Golpe Militar à volta da democracia: os indígenas exigem seu reconhecimento na história e na educação brasileira

Já no período da Ditadura Civil Militar no Brasil (1964-1985), a entrada maior de capital estrangeiro na economia e a propaganda de um modo de vida cada vez mais próximo do norte-americano, influenciaram no processo contínuo de formação da identidade nacional brasileira.

Conforme Renato Ortiz (2012, p. 90), tão logo se deu o Golpe uma série de leis e portarias ministeriais foram criadas a fim de controlar diversas áreas sociais ao mesmo tempo em que extinguíam atividades culturais e pedagógicas que fossem consideradas subversivas.

Em 1965 foi criada uma comissão, que trabalhando junto ao MEC propôs a criação de um Conselho Federal de Cultura (CFC), instituído no ano seguinte. Era atribuição do CFC a coordenação de atividades culturais e o desenvolvimento de um “plano nacional em favor da cultura”, para tanto foram recrutados os únicos intelectuais disponíveis e a favor do governo militar. Estes eram provenientes, sobretudo dos Institutos Históricos e Geográficos e das Academias de Letras, caracterizados como intelectuais tradicionais.

Ao recrutar esses intelectuais o Estado tinha como intenção se mostrar como continuidade e não como uma ruptura no processo político, “concretizando uma associação com as origens do pensamento sobre cultura brasileira e que vem se desenvolvendo desde os trabalhos de Sílvio Romero” (ORTIZ, 2012, p.91). Nesse sentido, há uma continuidade na forma de pensar a cultura e a identidade nacional brasileira pelo Estado brasileiro. Permanece a ideologia do Brasil mestiço desenvolvida por pensadores do final do século XIX e recuperadas na década de 1930 por intelectuais, que compreendiam o país como resultado de três raças: a branca, a negra e a indígena, sem, no entanto, tomassem a problemática étnico-racial como ponto central.

A preocupação com a mestiçagem leva a noção de heterogeneidade bastante presente nas falas de membros do CFC, que definiam a cultura brasileira como plural e variada, sublinhando a diversidade. É também perceptível a continuidade do pensamento de intelectuais como, por exemplo, Gilberto Freire, que dimensionou em suas obras a pluralidade cultural, étnica e física brasileira que justificam e definem a identidade brasileira como unidade na diversidade. Mas Ortiz chama atenção para o fato de que tal discurso da pluralidade continua a encobrir uma ideologia da harmonia, que enxerga a diversidade apenas como diferenciação, não problematizando os antagonismos e conflitos da sociedade, ou seja, não considerando “as situações concretas que orientam os próprios contatos culturais” (ORTIZ, 2012, p.95). Deste modo, as situações histórico-sociais no interior das quais se realiza o contato são desconsideradas.

No pensamento intelectual do período, incluindo defensores dos indígenas como Florestan Fernandes, permaneceu até a década de 1970, a perspectiva pessimista de que os indígenas estavam fadados ao desaparecimento.

Ainda, que denunciando violências e lutando por legislações favoráveis aos índios, intelectuais, indigenistas e missionários buscavam, grosso modo, apenas retardar um processo visto por eles como irreversível. Os índios, não resta dúvida, iriam desaparecer (ALMEIDA, 2013, p.18).

Ainda na década de 1970 são publicados dois trabalhos pioneiros sobre questões mais gerais relacionadas aos territórios indígenas do Brasil. O primeiro foi *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno*, de Darcy Ribeiro, produzido em 1970. O segundo é a obra *A sociologia do Brasil indígena*, de Roberto Cardoso de Oliveira também do início da mesma década.

Os índios e a civilização, de Darcy Ribeiro, por exemplo, tinha como tema a integração das populações indígenas no Brasil moderno, fruto de observações de campo feitas pelo autor durante os dez anos em que trabalhou como etnólogo do antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), e resultado também de entrevistas pessoais com indigenistas, funcionários e missionários, além de pesquisa bibliográfica e documental. No livro o autor fez uma retomada histórica sobre os processos de guerras, violências e invasões dos territórios indígenas em todas as regiões do nosso país. Darcy recusa as explicações correntes baseadas nas noções de assimilação ou aculturação e valendo-se do conceito de transfiguração étnica observa historicamente, os vários estágios da passagem do “índio tribal” ao “índio genérico”, sempre às margens nas fronteiras de expansão extrativista, pastoril ou agrícola, incorporado como força de trabalho despossuída, discriminado e auto identificado com seu passado étnico (RIBEIRO, 1996).

No campo da educação, nos anos 1970, a partir da Reforma do 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692 de 1971, houve a descaracterização e perda de status das áreas humanas, sendo que a História e a Geografia deixaram de existir separadamente,

como disciplinas autônomas, foram retiradas do currículo da escola fundamental, e substituídas pela disciplina de Estudos Sociais o que empobreceu os conteúdos escolares e ao mesmo tempo, a licenciatura na área, a qual passou a apresentar para seus alunos um emaranhado de conhecimentos superficiais e sem base científica.

Os avanços da historiografia e a introdução da formação de professores, por intermédio de estudos de nível superior, foram diluídos e ignorados nesse processo, assim como as tentativas de um estudo histórico capaz de contribuir para um conhecimento maior da realidade brasileira e com um sentido de formação intelectual mais consistente para os jovens, esboçados nos anos 60 (BITTENCOURT, 2004, p. 197).

Permaneceu até a década de 1980, o objetivo de formar o cidadão, dando-lhe a consciência de pertencer a uma nação que se consolidava conforme os ideais da democracia liberal. Em tempos de governo autoritário, o ensino de história objetivava atender uma sociedade que não pensasse por si mesma, pois ensino da história brasileira aparecia como mero suplemento da história europeia, nunca como protagonista.

Quanto aos livros didáticos de história do período, funcionavam como dispositivos pedagógicos, que repassavam a ideologia do governo ditatorial brasileiro alcançando alunos e professores com o propósito de moldar os cidadãos aos padrões vigentes. Os livros continuavam abordando uma história tradicional que venerava os heróis nacionais, o patriotismo e o civismo. Exacerbava ainda os feitos dos presidentes do regime militar e tinham a intenção de mostrar um país em ordem, diferente dos governos anteriores, um país em desenvolvimento com um governo que merecia a credibilidade do povo. Assim, o livro didático durante o regime militar foi usado como uma das formas de controle sobre a população. Tinha como intencionalidade, qual seja a de legitimar o governo autoritário. Ponderamos que alguns dos livros usados nesse momento eram reedições de livros de períodos anteriores e que apesar de silenciarem ou detratarem os povos originários não foram produzidos com a intenção de repassar a ideologia do governo autoritário.

Lembramos ainda, que os professores no uso dos livros didáticos não podem ser considerados enquanto sujeitos passivos frente à ideologia que se pretende impor. Apesar da interferência direta do governo nas questões educacionais no período ditatorial brasileiro, marcado por autoritarismos e arbitrariedades de toda ordem, também houve resistências de todo tipo a tal estado de coisas. De acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) as reflexões sobre as formas de uso dos livros didáticos devem compreender que cada leitor se apropria do texto lido à sua maneira. Assim, a autora entende a escola como um espaço contraditório, um lugar de produção e não apenas de reprodução de conhecimentos e valores.

Todavia, conforme John Monteiro pelo menos até a década de 1980 ainda perdurava, a história dos povos indígenas no Brasil numa perspectiva que apontava para o desaparecimento desses povos. Sobre a história dos indígenas no período, afirma que:

(...) resumia-se basicamente à crônica de sua extinção. Dois bons exemplos deste tipo de abordagem, misturando um tom de denúncia com a pesquisa em fontes históricas, são os livros de John Hemming (sobretudo *Red Gold*, de 1978, que permanece a única obra que busca apresentar de modo sistemático a experiência de todas as sociedades indígenas da América portuguesa), e de Carlos Moreira Neto (*Índios da Amazônia: de maioria a minoria*). Vítimas da terrível onda de destruição desencadeada pela expansão europeia, sociedades antes vigorosas e independentes foram radicalmente diminuídas ou simplesmente deixaram de existir e seus rastros foram apagados.

Um dos perigos destas abordagens é que investem numa imagem cristalizada – fossilizada, diriam outros – dos índios, seja como habitantes de um passado longínquo ou de uma floresta distante. A esfera da sociabilidade nativa é aquela que está totalmente externa à esfera colonial, em parte porque o recurso da “projeção etnográfica” frequentemente isola a sociedade indígena no tempo e no espaço, mas também porque nas percepções marcadas pela perspectiva de aculturação, os índios assimilados ou integrados à sociedade que os envolve seriam, de alguma maneira, “menos” índios. Trata-se de um processo paralelo à arqueologia brasileira que, por muitos anos, exaltava a antiga “tradição tupi-guarani”, porém desprezava a cerâmica colonial como algo empobrecido técnica e

esteticamente pela mistura (Morales, 2000). De certo, a poderosa imagem dos índios como eternos prisioneiros de formações isoladas e primitivas tem dificultado a compreensão dos múltiplos processos de transformação étnica que ajudariam a explicar uma parte considerável da história social e cultural do país (MONTEIRO, 2001, p. 06-7).

Por outro lado, apesar da censura e da repressão, a produção histórica foi se renovando a partir do uso da dialética marxista como método de análise e pela incorporação de novos e abrangentes temas de pesquisa mais direcionados ao campo social.

Definitivamente o conceito de história alargara-se para incorporar temas e assuntos antes não valorizados e considerados menores. A própria historiografia brasileira passou por uma releitura: buscou-se a identidade nas diferenças (...). Esta vasta produção, contudo, ficou em grande parte restrita às academias, não atingindo o grande público consumidor. Seja pela atuação da ditadura, seja pelo controle asfixiante da censura (NADAI, 1993, p. 157).

Tal mudança na produção histórica ocorreu justamente num momento em que os indígenas passaram por um dos maiores genocídios de sua população no Brasil. Conforme relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV)⁷, que apura violações de direitos humanos cometidas entre 1946 e 1988, somente entre os anos de 1964 a 1985, ao menos 8.350 indígenas foram mortos em massacres, contágio por doenças infectocontagiosas, prisões, torturas, roubo e remoções forçadas de seus territórios. A partir da década de 1970 os indígenas passaram a reivindicar seus direitos através de movimentos organizados de alcance nacional, que

⁷ Para maiores informações ver Relatório Figueiredo (disponível em: <<http://midia.pgr.mpf.mp.br/6ccr/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf>>), o qual foi analisado pela Comissão Nacional da Verdade. O documento trata-se de uma investigação, feita em plena Ditadura Civil-Militar tendo seu texto foi redigido pelo então procurador Jader de Figueiredo Correia, a pedido do então ministro do Interior, Albuquerque Lima, em 1967, foi o resultado de uma expedição que percorreu mais de 16 mil quilômetros do território brasileiro.

ganharam visibilidade ao buscar fazer frente às políticas expansionistas e genocidas do governo militar.

Frente à violência praticada pela Ditadura Civil-Militar, a partir da década de 1970, os povos originários passaram a reivindicar seus direitos e se organizaram em movimentos locais, regionais e nacionais que ganharam visibilidade ao buscar fazer frente às políticas expansionistas do governo militar, por exemplo, em 1971 foi criado o Conselho Indígena de Roraima (CIR) ⁸, em 1987 foi fundada a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) ⁹, a Associação Tupi de Mato Grosso, Amapá, Pará e Maranhão (Amtapama) e em 1989 a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) ¹⁰.

O movimento dos indígenas brasileiros garantiu uma série de direitos na Constituição de 1988, a qual consolidou um salto histórico por estabelecer as bases da pluriétnicidade do Brasil, “reconhecendo expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos de educação, o que inclui a prática do bilinguismo intercultural”.

A política assimilacionista para os índios, iniciada com as reformas pombalinas em meados do século XVIII, teve continuidade no Império brasileiro e também na República. Ainda que diferentes legislações garantissem as terras coletivas e alguns outros cuidados especiais para os índios enquanto eles não fossem considerados civilizados, a proposta de promover a integração e extingui-los como grupos diferenciados iria se

⁸ O CIR é hoje formado por oito conselhos regionais que congregam em torno de 220 comunidades indígenas, e abrange em sua área de atuação uma população de mais de 50.000 indígenas, das etnias Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Patamona, Saporá, Taurepang, Wai-Wai, Yanomami e Yekuana, distribuídos em 34 terras indígenas que alcançam uma área de 10.344.320 hectares, o que representa 46% da superfície do estado de Roraima. O CIR é hoje o principal interlocutor das comunidades indígenas do Estado de Roraima frente às autoridades e órgãos competentes.

⁹ A FOIRN tem como missão defender os direitos dos povos indígenas que habitam a bacia do rio Negro localizada no Noroeste Amazônico, estado do Amazonas, Brasil. É composta de 89 associações indígenas de base que representam cerca de 750 aldeias. Sua área de abrangência corresponde a 108 milhões de km², onde vivem mais de 35 mil índios, pertencentes a 23 grupos étnicos, representantes das famílias linguísticas Tukano Oriental, Aruak e Maku.

¹⁰ É a maior organização indígena do Brasil, tem 75 organizações membros dos nove Estados da Amazônia Brasileira (Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins); são associações locais, federações regionais, organizações de mulheres, professores e estudantes indígenas. Juntas, estas comunidades somam aproximadamente 430 mil pessoas, o que representa cerca de 60% da população indígena do Brasil.

manter até a Constituição de 1988. Essa foi à primeira lei do Brasil que garantiu aos índios o direito à diferença, marcando uma virada significativa na legislação brasileira. A nova lei, em grande parte influenciada pelos movimentos sociais e indígenas do século XX, veio, na verdade, a sancionar uma situação de fato: os índios, nos anos 1980, contrariando as previsões acadêmicas, davam sinais claros de que não iriam desaparecer (ALMEIDA, 2013, p. 18).

Foram necessários quase cinco séculos para que a questão do indígena brasileiro surgisse a partir de uma visão, outra que não a dos colonizadores. Lembremos, no entanto, que o movimento dos indígenas brasileiros garantiu uma série de direitos indígenas a partir da Constituição de 1988 no campo das legislações, mas a luta se estende uma vez que tais direitos muitas vezes não se efetivam isso quando não são ameaçados por retrocessos nas leis.

Um novo projeto de identidade nacional

Com um longo percurso de luta - ainda que não reconhecido pela historiografia anterior às décadas de 1980 e 1990 - a partir da reunião dos indígenas em assembleias, o movimento organizado indígena ganhou maior visibilidade. Estas assembleias eram organizadas por líderes de diversas etnias, visando uma união em prol da defesa de seus valores e a primeira ocorreu em abril de 1974, na sede da Missão Anchieta em Diamantino, no Mato Grosso. Nos anos seguintes viriam a se realizar dezenas de Assembleias Nacionais e Regionais dos Povos Indígenas nas diferentes regiões do país. As assembleias ganharam força com a presença dos indígenas no Congresso Nacional durante a Constituinte de 1988, quando passaram a representar a si mesmos.

Segundo Antônio Cavalcante de Almeida “a participação indígena ocorre em diversas esferas da sociedade e do Estado. Normalmente, ela se inicia na comunidade e toma novos contornos à medida que vai atuando politicamente e institucionalizando-se no aparelho estatal” (ALMEIDA, 2013, p. 14).

O autor situa a década de 1990 como o momento em que o movimento indígena mais se mostrou articulado. As lideranças levavam para as esferas públicas as reivindicações de suas comunidades sem a necessidade de intermediários como os indigenistas, antropólogos, etc. Na década de 1990 conseguiram organizar muitas manifestações e ter uma agenda política de reivindicações. Aponta ainda que o movimento sofreu uma divisão após as manifestações durante a festa de 500 anos de descobrimento¹¹ do Brasil, quando indígenas entraram em confronto com o Exército. Depois desse episódio, as comunidades passaram a lutar por suas reivindicações específicas e não mais como um movimento unificado.

Essa tendência começou a se reverter em 2002, quando as diversas organizações se reuniram na Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Essa organização existe para discutir ideias, executar propostas, sugerir políticas públicas e realizar projetos alternativos de sobrevivência e produção econômica nas comunidades. A luta pela afirmação da identidade indígena, por parte de seus integrantes, acabou refletida na identidade brasileira como um todo.

A Lei 11.645/08 respondeu às pressões dos movimentos sociais, que por décadas pleiteiam a superação de concepções que sistematicamente distorcem o lugar histórico e social de significativa parcela da população brasileira. Ela é fruto da luta dos povos indígenas no Brasil, que desde a década de 1970, criaram organizações de alcance nacional com pautas de reivindicação, entre elas a valorização das culturas indígenas nas escolas que por tanto tempo contribuíram para a difusão da imagem de um “índio genérico” e estereotipado.

Os próprios índios têm se dado conta desta situação e começam a reivindicar uma nova forma de relacionamento com o Estado e com

¹¹ Adota-se aqui o termo descobrimento porque este foi o nome dado às comemorações naquele momento. Durante muito tempo, a versão oficial da história dizia que o Brasil fora descoberto por acaso, após uma mudança de rota. A palavra descobrimento está relacionada a uma descoberta, algo ainda desconhecido por outras pessoas. Porém, indígenas já habitavam o território “descoberto” pelos portugueses. Portanto, o que os portugueses realizaram foi chegar a uma localidade já habitada, iniciando a partir daí a invasão do território. Existem indícios ainda de que em 1498 houve uma expedição ao território referido, da qual participou o cosmógrafo Duarte Pacheco Pereira, um dos tripulantes da esquadra de Pedro Álvares Cabral. Sugere-se ainda a hipótese de que a ocupação da América foi realizada por povos de regiões distintas, como a Oceania e a África (por volta de 14 mil anos antes do presente).

segmentos da sociedade envolvente com os quais têm contato. Nos encontros de professores indígenas, que têm acontecido em todo território nacional, estes além de discutirem a situação de suas escolas, têm também se pronunciado sobre este tema (GRUPIONI, 2004, p. 483).

Aos povos indígenas somaram-se vozes advindas de universidades, ONGs e indigenistas, que almejam ver reconhecidas as contribuições dos povos indígenas no processo de formação da nação brasileira. É fato reconhecido que a tanto a historiografia quanto a escola historicamente vem apresentando os indígenas de forma genérica e simplificada, quando não silenciam totalmente sobre o tema. No entanto,

(...) esses povos reivindicam seu direito ao passado (e conseqüentemente, o direito ao presente) e a difusão desse passado aos não indígenas. Eles reclamam ser reconhecidos como povos culturalmente distintos e como sujeitos da história – de uma história própria e singular e de sua participação na chamada história do Brasil. Mas também é importante estudar os povos indígenas porque os não índios têm o direito de conhecer a diversidade e de saber que os seus modos de viver e pensar não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes. (...) Assim como os não indígenas também têm o direito de conhecer o seu passado a partir da oportunidade de estudar a história de seu território e de uma ancestralidade ameríndia que geralmente não é sequer reconhecida (MEDEIROS, 2012, p.50-1).

Nos últimos anos os indígenas vêm conquistando o (re) conhecimento e o respeito a seus direitos específicos e diferenciados. Porém, o grande desafio para reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade própria de sociedades multiculturais está em ir além de simplesmente admitir que existam diferenças sociais e étnico-raciais entre indivíduos e grupos. O conhecimento sobre os povos originários poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados aos indígenas,

além de contribuir para a superação de uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação.

Incluir e valorizar outros elementos como a presença e contribuição dos indígenas não nega a relevância da Europa para o nosso país. “Mas isso, não pode nos cegar em relação às outras partes essenciais da nossa formação cultural, histórica e antropológica, como é o caso da presença indígena” (FUNARI e PIÑON, 2014, p. 16).

Esse reconhecimento exige novas posturas e medidas das autoridades governamentais em ouvir dos diferentes sujeitos sociais a demanda por novas políticas públicas que reconheçam, respeitem e garantam essas diferenças. É necessário repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos implícitos e explícitos da educação oferecidas nas escolas e universidades. Não ignoramos que todo processo de mudança exige tempo e investimento. Todavia o diálogo foi aberto e por si só, representa um campo de possibilidades para a formação e educação voltada à valorização dos povos indígenas. O atual contexto histórico e social evoca outras histórias, outras narrativas e outros modos de vida para além dos grupos historicamente privilegiados, de modo à reconfigurar nossa relação com o “outro” e sua diversidade cultural.

Os indígenas na recente historiografia

Até a década de 1980, os indígenas eram sujeitos praticamente ausentes na historiografia brasileira. Retratados como vítimas passivas dos processos de violência desde a chegada dos europeus e a colonização, imaginava-se que desapareceriam frente à expansão da sociedade não-indígena envolvente. Nos últimos anos a historiografia, no entanto, tem apresentado significativas mudanças teórico-metodológicas, associadas a criteriosas pesquisas empíricas, que proporcionaram o surgimento de uma nova-história indígena, que muito dialoga com a antropologia e outras áreas de conhecimento, com outra perspectiva sobre as populações originárias.

A temática indígena vem sendo pesquisada nos últimos anos por antropólogos, historiadores, educadores e estudiosos de outras áreas. Novos autores têm contribuído com uma visão mais ampla e crítica, como: Manuela Carneiro da Cunha, John Manuel Monteiro, Maria Regina Celestino de Almeida, Ronaldo Vainfas, Aracy Lopes da Silva, Luís Donisete Benzi Grupioni, entre outros.

Como se pode perceber, a cultura histórica formulada desde a criação do IHGB construiu uma categoria – Índio – na qual incidem certos predicados: submissão – ao europeu, à natureza – sensualidade, preguiça e uma bravura que não serviu para a afirmação de seus valores, mas sim para o seu aniquilamento. A produção acadêmica não se furta a reprodução dessa representação sobre as populações indígenas. Ao contrário ela é reforçada em trabalhos que ressaltam a colaboração indígena ao processo de Conquista. Ela é enaltecida, sobretudo, em trabalhos que minimizam os conflitos e destituem as populações indígenas da condição de agente histórico pleno.

Ultimamente, todavia, nota-se uma inflexão importante na produção historiográfica, concernente à perspectiva segundo a qual as populações indígenas têm sido integradas nas análises sobre o passado colonial brasileiro. Desde a década de 1970, assiste-se a emergência de uma nova perspectiva que concebe o índio como agente histórico, considerando uma agenda indígena, segundo a qual escolhas eram feitas, de modo que alianças, guerras, fugas, migrações etc. teriam correspondido a uma percepção do que ocorria ao seu redor (COELHO, 2007, p. 03).

De acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi é possível afirmar, que “por parte dos historiadores houve uma ampliação de estudos sobre a temática indígena, embora pouco numerosos considerando a diversidade de grupos em todo o território brasileiro” (BITTENCOURT e BERGAMASCHI, 2012, p. 15). Monteiro afirma o mesmo quando escreve que

Este quadro vem mudando graças ao esforço crescente – sobretudo de antropólogos, porém também de alguns historiadores, arqueólogos e linguistas – que tem surgido em anos recentes em elaborar aquilo que podemos chamar de uma “nova história indígena”. Deve-se observar, de imediato, que o tema não é nada novo nem para a historiografia, que desde o século XIX enfocou o índio Tupi como matriz da nacionalidade, nem para a etnologia indígena, que construiu uma parte importante de seu edifício nos alicerces colocados por Alfred Métraux e por Florestan Fernandes, que se valeram das fontes escritas nos séculos XVI e XVII para elaborarem sofisticados modelos para as sociedades tupis-guaranis. Mas as questões postuladas a partir do final dos anos 1970 introduziram duas inovações importantes, uma prática e outra, teórica. Surgiu, de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena, que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava (MONTEIRO, 2001, p. 07).

Conforme Antônio Simplício de Almeida Neto (2014) a presença e atuação dos indígenas na história recente do Brasil na condição de sujeitos históricos plenos tem se tornado cada vez mais marcante em nossa historiografia, sobretudo a partir dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. Por meio de suas lutas ganharam cada vez maior visibilidade, e a sua retirada.

(...) dos bastidores da história garantindo-lhes um ‘lugar no palco’, despertando o interesse dos historiadores, e de outros pesquisadores, que passaram a percebê-los como sujeitos participando ativamente dos processos históricos, possibilitando novos entendimentos das ações dos grupos indígenas nos processos em que estavam envolvidos (ALMEIDA NETO, 2014, p. 222).

Somente na década de 1980 efetivou-se uma mudança de foco na produção historiográfica, que passou a pesquisar a História na perspectiva dos vencidos. Entre as principais obras que na historiografia das populações indígenas romperem com a tradição que invisibilizou ou vitimizou os povos originários destaca-se *História dos Índios no Brasil*, organizada por Manuela Carneiro da Cunha e publicada em 1992, a qual apresenta os indígenas na posição de agentes de sua própria história.

História dos Índios no Brasil reúne textos de trinta autores de diferentes áreas como a História, a Antropologia, a Arqueologia, a Linguística, a Etnologia, entre outras. Contribuem para a escrita da obra importantes pesquisadores como, por exemplo, Niéde Guidon, Berta G. Ribeiro, Marta Rosa Amoroso, Araci Lopes da Silva, José Augusto L. Sampaio, John Monteiro entre outros. Sobre o contexto mais amplo em que se insere a obra, Cunha afirma:

Sabe-se pouco da história indígena: nem a origem, nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara, pelo menos, a extensão do que não se sabe. Os estudos de casos contidos neste volume são fragmentos de conhecimento que permitem imaginar, mas não preencher as lacunas de um quadro que gostaríamos fosse global. Permitem também, e isto é importante, não incorrer em certas armadilhas.

A maior dessas armadilhas é talvez a ilusão de primitivismo. Na segunda metade do século XIX, essa época de triunfo do evolucionismo, prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram, portanto algo como fósseis vivos que testemunhavam do passado das sociedades ocidentais. Foi quando as sociedades sem Estado se tornaram, na teórica ocidental, sociedades “primitivas”, condenadas a uma eterna infância. E porque tinham assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história (...) (CUNHA, 1992, p. 11).

Considera-se que a obra marca o rompimento com a perspectiva de que os indígenas são “povos sem história” e retoma um importante debate sobre as fontes para estudos de “povos sem escrita”. A autora afirma que não é só a fragilidade dos testemunhos materiais da “civilização de palha”, mas também a dificuldade de

adotarmos outro ponto de vista sobre uma trajetória de que fazemos parte, sendo a recuperação da própria história um direito fundamental das sociedades. Ter uma identidade é ter uma memória própria. Sobre as contribuições indígenas na construção de uma memória histórica, a autora escreve que “cabe restabelecer a importância da memória indígena, transmitida por tradição oral, recolhendo-a, dando-lhe voz e legitimidade em justiça. A história dos índios não se subsume na história indigenista” (CUNHA, 1992, p. 22).

Também John Manuel Monteiro contribuiu para a renovação histórico-antropológica e permitiu novas compreensões sobre o lugar dos indígenas em nossa história ao considerá-los como sujeitos históricos. O autor, que foi professor na Unicamp, questionou as antigas concepções que reservavam aos povos originários o lugar de vítimas passivas dos processos de invasão e colonização. Conforme Maria Regina Celestino de Almeida, seu antigo professor e orientador – John Monteiro – foi antes de tudo um defensor das causas indígenas, pois ele “militava por essa revisão historiográfica. Para ele, dar voz e vez aos índios na condição de agentes históricos é tarefa dos historiadores e deverá resultar no enterro definitivo de uma historiografia, muitas vezes, conivente com políticas de apagamento de identidades indígenas” (ALMEIDA, 2013, n.p.).

Uma de suas mais importantes obras, *Negros da Terra – Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, resultado de sua tese de doutorado em História Econômica, defendida em 1985 na University of Chicago, publicada no ano de 1994, coloca o indígena no centro da discussão. O autor reinterpreta criticamente a formação da sociedade paulista entre os séculos XVI e XVIII. Diferentes sujeitos são apresentados: indígenas, bandeirantes, jesuítas, colonos e a Cora portuguesa na intrincada rede de relações, que articulam entre si. A obra fundamenta-se em ampla pesquisa documental interpretada à luz de suas concepções interdisciplinares, com as quais desmontou o pressuposto de que a mão de obra indígena teria sido pouco utilizada na produção agrícola do Brasil colonial e comprovou que a dinâmica da conquista e da colonização dependia em grande parte do trabalho realizado pelos indígenas, cuja atuação se dava com base na dinâmica de suas próprias sociedades, marcando, então, o protagonismo desses sujeitos. Monteiro (1995) afirma que há a necessidade de surgir uma nova perspectiva sobre

as populações indígenas no sentido de reescrever páginas inteiras da história do Brasil a fim de que os indígenas possam ser considerados como sujeitos históricos plenos. Além disso, há ainda a necessidade de uma história que fuja aos estereótipos construídos pelo senso comum.

Mais tarde, em 2001, John Monteiro defendeu sua tese de livre docência, intitulada *Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo*, na qual novamente o protagonismo é dos indígenas, sobretudo, no século XVI analisado a partir das contribuições da História e da Antropologia, sendo que Monteiro questiona a História pela ausência de temas indígenas. De acordo com o autor os estudos que compõem o corpo da obra exploram uma ampla variedade de temas ligados à história dos índios no Brasil no período abordado.

Maria Regina Celestino de Almeida sintetizou a trajetória da inserção dos indígenas na historiografia brasileira, atenta aos avanços conceituais dos últimos anos, sobretudo advindos das pesquisas desenvolvidas por John Monteiro ao se apropriar da chamada “nova história indígena”.

Em *Os Índios na História do Brasil*, publicado em 2010, a autora analisa a trajetória da inserção dos povos indígenas na historiografia brasileira e demonstra de que forma os povos indígenas vem alcançando seu lugar na história, saindo dos “bastidores” e entrando no “palco”. Debate em linhas gerais as principais modificações teórico-metodológicas, que possibilitaram tal mudança e revela como as novas perspectivas sobre os significados de cultura e identidade foram fundamentais para uma alteração no paradigma sobre as ações dos indígenas em diferentes conjunturas. A autora defende que cabe aos historiadores refazer as trajetórias múltiplas para entender que a história dos indígenas também faz parte da história do Brasil e que o diálogo entre os historiadores e antropólogos, tem possibilitado que as antigas noções de cultura e identidade, percebidas como “fixas e imutáveis”, passem a ser consideradas como resultado de processos históricos e das interações entre os diferentes agentes envolvidos em situações específicas.

Pesquisas interdisciplinares, que conjugam teorias e métodos históricos e antropológicos, vão aos poucos desconstruindo compreensões simplistas e interpretações equivocadas sobre os índios e suas relações. Da mesma forma, ideias preconceituosas que, por muito tempo, predominaram e influenciaram o pensamento dos intelectuais responsáveis pela construção do saber sobre os índios, também vão sendo ultrapassadas. Por essa razão, para pensar sobre essa revisão historiográfica, que tem dado um novo lugar aos índios em nossa história, é importante abordar algumas questões teóricas e compreender essas diferentes leituras a respeito dos papéis atribuídos aos índios (ALMEIDA, 2010, p.10-11).

A autora apresenta assim uma gama de possibilidades de novas interpretações sobre a trajetória histórica dos diversos grupos e indivíduos indígenas como sujeitos ativos, não somente a partir do estudo de documentos inéditos como também de documentos já conhecidos, porém, revistos a partir de novas interpretações embasadas em teorias e conceitos reformulados. Esclarece também, que não existe uma história indígena, mas sim várias histórias indígenas, cujas representatividades precisam ser consideradas para compreender o processo de construção da sociedade brasileira colonial e pós-colonial.

Mais recentemente e num contexto para além das fronteiras brasileiras, Fernando Torres Londoño (2012), em artigo intitulado *Outra redução: a dinâmica interétnica na Limpia Concepción de Jeberos*, nas missões jesuíticas do Marañon no século XVII, aponta o protagonismo dos povos indígenas nos processos de conquista e colonização, para tanto se propõe estudar o caso de uma missão jesuítica na região Amazônica do rio Marañon (atual Peru) do século XVII pelos possíveis significados atribuídos a ela pelos Jebero, povo indígena que, para Fernando Londoño, foi quem de fato a constituiu.

Londoño afirma que em paralelo à conquista, os missionários conseguiram cristianizar diversos grupos indígenas, estando presentes em diversas partes do continente transformando “feras em homens”, a partir de um trabalho pedagógico, sendo esta a visão que chega até nossos dias, como é perceptível em alguns livros didáticos.

O autor questiona sobre a interação entre os diversos povos indígenas com os missionários, como os mesmos entendiam as missões e até que ponto compartilhava da visão dos não-indígenas. Para responder as suas inquietações, Londoño propõe uma inversão de olhares e de expectativas, a partir do lugar do indígena deixando em segundo plano a figura do missionário, estabelecendo-se uma relação inversa com relação à importância dada a cada um desses sujeitos ao longo da História. Realizando esse deslocamento, se pretende oferecer elementos para entender as missões religiosas como lugares de redefinição das relações interétnicas sob a perspectiva dos indígenas.

Desse ponto de vista que desloca o foco da missão do missionário para os índios, acreditamos que as missões foram uma construção conjunta de índios e missionários, tendo para os índios significados diferentes daquele dos padres – praticamente o único até aqui considerado. Para os índios os significados da missão devem ter sido muito relacionados aos povos, às condições geográficas da região e às situações de cada momento de contato. Esses significados não devem ter coincidido com os dos padres, ao menos durante as primeiras duas gerações. Trabalhamos com a hipótese segundo a qual os índios ‘saíram das selvas’ ou ‘desceram do sertão’ – na formulação em português –, ou se assentaram junto aos padres, porque era isso que lhes convinha naquele momento, e cada povo ou grupo conferia seus próprios significados às relações que estabeleciam com os missionários. Os índios também teriam seu próprio entendimento do que seria permanecer ali e frequentar aquele lugar nomeado pelos padres como missão, com nomes como Santo Inácio, São Francisco etc. (LONDOÑO, 2012, p. 43-4).

A partir dos estudos dos autores citados e de tantos outros, tem sido possível situar os indígenas em suas especificidades étnicas, culturais e principalmente, como sujeitos históricos que resistem às mais diversas frentes de colonização do século XVI aos enfrentamentos do contexto atual. A concepção de que os indígenas foram protagonistas da sua própria história, que participaram e ainda participam da história denominada nacional, não só na condição de trabalhadores escravos, mas também como participantes da constituição das fronteiras da nação ou ainda como

comunidades que lutam para manter sua própria forma de organização social e cultural, tem marcado a nova produção historiográfica.

Os indígenas passam a ser vistos então como atores históricos, sendo capazes de interagir e influenciar seu destino, diferentemente do apresentado em estudos anteriores que desconsideravam os indígenas por considerá-los como povos a-históricos. Cada vez mais, diferentes pesquisadores revelam a imensa capacidade dos povos indígenas de agir com movimentos próprios, diante das mais adversas situações, criando múltiplas estratégias de sobrevivência que incluem negociações, conflitos, rearticulações culturais e identitárias.

Os novos estudos têm revelado a admirável capacidade dos povos originários de reformularem suas histórias, culturas e compreensões de mundo para dar conta de pensar e interpretar coletivamente a nova realidade que lhes é apresentada, marcando sua contemporaneidade. Cabe ao historiador recuperar o papel histórico desses sujeitos na formação das sociedades e culturas do continente. A releitura das fontes utilizadas nas narrativas históricas, bem como a crítica à historiografia é imprescindível para que surjam as múltiplas realidades, combinações sociais plurais, que ficaram ocultos no fazer histórico tradicional, revertendo o quadro hoje prevalecente.

As temáticas relacionadas à questão indígena têm conquistado espaço em todas as regiões do país, mas principalmente nas produções acadêmicas oriundas de programas de pós-graduação, que se consolidaram no Brasil a partir da década de 1980, quando houve ampliação do número de pesquisadores vinculados à produção historiográfica. O meio acadêmico foi o espaço que possibilitou o diálogo entre historiadores e antropólogos, a exemplo do que vem acontecendo em outros países, diálogo que tem possibilitado um maior interesse pelos estudos das populações indígenas, que se contrapõem as abordagens que predominaram até então. Principalmente a partir da década de 2000, tivemos muitos trabalhos divulgados sob a forma de artigos, livros, audiovisuais, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Há inclusive uma produção intelectual feita por pesquisadores/as indígenas, cujos estudos contribuem, também, para a descolonização da História e de outros campos do conhecimento.

Carlos José Ferreira dos Santos, historiador pertencente à etnia Tupinambá, afirma que realmente já existem produções que possibilitam revistar a história brasileira, tanto no plano teórico quanto metodológico, “tendo como perspectiva a presença dos Povos Originários e seus saberes, fruto também das experiências dos Movimentos Indígenas. No entanto, ainda não se incorporou ao ensino muito dessas ponderações” (SANTOS, 2015, p.197).

Constata-se então, que a despeito do aumento nos últimos anos do número de pesquisas, livros sobre os indígenas e de algumas tentativas de divulgação desses materiais, o conhecimento produzido não tem ainda o impacto que se esperava, uma vez que os indígenas continuam pouco conhecidos e a imagem veiculada destes é muitas vezes distorcida.

Pode-se também dizer, por outro lado, que os historiadores investem hoje um grande esforço em revisar estas considerações, na constituição do que se tem chamado de uma “nova história indígena”. E apesar do crescimento da produção e acumulação de um conhecimento sobre as sociedades indígenas, tais estudos ainda são pouco numerosos, considerando-se a enorme diversidade de grupos que estão localizados no Brasil, além disso, esse conhecimento ainda está muito preso aos espaços das universidades, pois chegamos ao século XXI com uma profusão de imagens sobre os povos originários. Quanto aos livros didáticos, Circe Maria Fernandes Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi, afirmam com base nos recentes estudos históricos que:

(...) tem havido uma renovação de materiais didáticos com iniciativas promissoras em obras, sobretudo paradidáticas, inseridas em concepções de história local ou regional. Tais concepções tornam-se condição fundamental para ultrapassar estudos que concebem genericamente os índios, sem considerar a diversidade étnica, cultural e histórica dos povos indígenas de diferentes lugares e sobre os conhecimentos que possuem sobre esses espaços historicamente ocupados (BITTENCOURT e BERGAMASCHI, 2012, p. 15).

A história tem dialogado com a antropologia e o resultado dessa interlocução tem contribuído para o estudo da temática indígena, permitindo a produção e acumulação de um conhecimento considerável sobre estas sociedades. Este conhecimento, por vezes, ainda está restrito à academia e aos especialistas, não alcançando a grande parcela da sociedade e, principalmente, os alunos da educação básica.

Os indígenas nos atuais livros didáticos de História

Até os anos 1970, acreditava-se que os indígenas não teriam a possibilidade de futuro, nem passado; discutia-se a sua irreversível assimilação à sociedade envolvente, e seu extermínio diante do avanço capitalista, principalmente nas áreas de fronteira. Foi somente a partir dos anos 1980 que as questões relacionadas com as populações indígenas passaram a constituir objetos de diferentes estudos com foco em seu protagonismo, dentre elas as representações das populações indígenas existentes nos livros didáticos.

Luís Donisete Benzi Grupioni, analisando livros didáticos produzidos e utilizados em instituições educacionais entre os anos de 1985 a 1990, afirmava que:

(...) apesar da produção e acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, é frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (GRUPIONI, 2004, p 482).

O autor empreendeu uma crítica aos livros didáticos daquela década, apontando algumas de suas deficiências mais recorrentes. As questões trazidas por Grupioni continuam pertinentes nos dias atuais. O autor critica às informações sobre a situação de generalização e simplificação sobre a história dos povos indígenas, denunciando nos livros didáticos a ausência de discussões sobre os processos de (re) elaboração das expressões socioculturais operando com a noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu nessas sociedades.

Grupioni constatou que os indígenas eram na maioria das vezes enfocados no passado e constatou que o conhecimento acadêmico produzido não vinha tendo o impacto que poderia ter sobre os conhecimentos escolares. O autor revelou entre outros aspectos, que os livros didáticos não levavam em consideração as vivências das sociedades indígenas em contextos anteriores ao contato colonial, entrando em cena secundariamente sob a penumbra das ações de dominação e exploração do capitalismo comercial das sociedades europeias a partir do século XVI.

Apenas a partir do final dos anos 1990, aconteceram mudanças nas abordagens sobre a temática indígena na produção dos materiais didáticos, essas transformações ocorreram em decorrência das renovações advindas do âmbito da educação fundamental e média brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, trouxeram com destaque a inclusão de termos como “diversidade” e “pluralidade” e, após sua publicação, a colonização do continente americano pelos indígenas começou a ser inserida nas aulas de História – anteriormente, os indígenas passavam a existir na História brasileira somente a partir da chegada dos portugueses, como se esses povos não tivessem sua própria história e seu próprio passado antes da vinda dos conquistadores europeus. Inclusive, foram inseridos em diversos livros conteúdos com teorias da chegada dos seres humanos no continente americano – assunto que era escassamente estudado em anos anteriores. Isso fez com que se superasse a tradição de iniciar a história do Brasil apenas em 1500, passando a versar sobre o continente americano já nas aulas dedicadas a Pré-história (BIGELI, 2015, p. 03).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem um tratamento de ensino de história, no que diz respeito à temática indígena, mas que esse tratamento se dê de maneira contextualizada. Embora sempre se ressalte a relevância do assunto, de acordo com os PCNs a abordagem deve ser feita de maneira cuidadosa, observando que ao identificar algumas das características da sociedade em que os alunos vivem, pode-se, por exemplo, introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou habitava a mesma região onde moram atualmente.

(...) O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano (BRASIL, 1998, p. 41).

Atualmente, os livros didáticos de História são os que mais tratam dos temas indígenas na escola (FUNARI e PIÑÓN, 2014). Nos livros didáticos produzidos nos dias de hoje alguns estereótipos foram superados, diferenciando a forma como os indígenas estão representados daqueles produzidos há, por exemplo, duas décadas, como mostrou o antropólogo Luís Donisete Grupioni na década de 1990.

Os estudos mais recentes no que se refere às questões indígenas apontam que os autores de livros didáticos têm se dedicado ao tratamento mais adequado, porém conhecimentos, como os do campo antropológico, por exemplo, normalmente, não é contemplados nas abordagens didáticas o que contribui para que ainda permaneçam muitas informações equivocadas, carregadas ainda de uma visão etnocêntrica, eurocêntrica e preconceituosa sobre o assunto (BIGELI, 2015, FUNARI e PIÑÓN, 2014, MARIANO, 2006).

A história, de maneira geral, é contada de acordo com a perspectiva dos colonizadores. Isso acontece inclusive porque a tradição oral, que predomina na transmissão dos conhecimentos das culturas africanas e indígenas, não é muito valorizada pela tradição europeia, que é basicamente escrita. Isso contribui para que

se tenha a sensação de que a história do Brasil passa a existir apenas após a invasão dos portugueses em 1500. E a partir das instituições e dos conhecimentos que os europeus trouxeram para cá é que se vai construindo uma verdadeira nação. Afirmações deste tipo adquirem maior intensidade quando se constata entre as temáticas menos recorrentes nos livros escolares, os eventos relativos ao protagonismo indígena, às reações, alianças, e organização política atual o que demonstra o pouco interesse com que os autores ainda têm encarado esta questão.

Ao desconsiderarem a capacidade de resistência dos povos indígenas, os autores de livros didáticos, não enfatizam os vários acontecimentos que marcaram e ainda marcam a história das lutas dos indígenas, pelos seus direitos; sejam eles relacionados à terra ou à reafirmação e manutenção de sua identidade cultural, aspectos ressaltados pela nova história indígena no Brasil desde a década de 1970.

A escola e o livro didático têm enorme importância no processo de formação dos referenciais básicos das crianças da nossa sociedade, desempenhando “papel fundamental na formação do nosso referencial explicativo da realidade” e contribuindo para a construção de uma “sociedade pluriétnica, capaz de respeitar e conviver com diferentes normas e valores” (GRUPIONI, 2004, p. 492). Grupioni ressalta que muitas vezes o livro didático é o único material disponível aos alunos, e não raras vezes também ao professor, consolidando para ambos, parte do conhecimento a que têm acesso. Mauro Cezar Coelho afirma o mesmo ao dizer que “o livro didático é um recurso de dimensões diversas. É um material de formação escolar – ele informa, instrui e educa. Conforma-se, essencialmente, como ferramenta de sistematização de conhecimento, tornando acessível o saber de natureza acadêmica” (COELHO, 2007, p. 04).

No entanto, alguns livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que prioriza o relato dos “grandes fatos” e dos chamados “heróis nacionais”, comumente homens brancos, apagando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país, como os negros e indígenas.

Segundo Circe Bittencourt (2006) os livros didáticos estão diretamente vinculados ao poder instituído, no qual a intervenção do Estado se fez sentir, até na própria forma de utilização dos livros por alunos e professores.

E, finalmente, o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2006, p. 72).

(...) É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental (BITTENCOURT, 2006, p.73-4).

Assim, para a autora a importância do livro didático no Ensino de História se dá na medida em que este serve como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelos professores.

Muitos dos livros didáticos usados nas escolas ajudam a perpetuar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros. E nesse processo não podemos deixar de considerar a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, pelo decreto 91.542 para avaliar sistematicamente os livros didáticos produzidos pelas editoras, através de comissões constituídas especialmente para garantir que preceitos negativos, preconceituosos, errôneos,

ambíguos etc., não estejam nas obras, quando forem disponibilizadas para as escolas e para os alunos. No entanto e apesar do PNLD, muitos equívocos ainda são encontrados nos livros didáticos quando tratam da questão indígena.

Em pesquisa sobre a temática indígena em livros didáticos de História, produzidos nas décadas de 1990 e 2000, Nayane Rodrigues Cordeiro Mariano (2006) constata que o livro didático contribui muito para a invisibilidade dos indígenas uma vez que há o predomínio de uma visão eurocêntrica da História do Brasil, reproduzindo estereótipos e preconceitos com a apresentação dos indígenas de forma genérica, secundária e lacunar.

Como consequência dessas construções, os índios são quase sempre estudados no passado, aparece em função do colonizador, representação essa que reforça a tendência etnocêntrica de grande parte da historiografia em curso. Desde então, esses povos têm tido uma participação pouco expressiva em nossa historiografia e no cotidiano escolar, sendo geralmente estudados como coadjuvantes vítimas indefesas, dominados, aldeados e assimilados, nunca vistos com autonomia. Essas interpretações construíram uma imagem estática dos índios e tende, a afastá-los da história e o que é mais preocupante, essa representação está posta em muitos livros didáticos, e, no âmbito escolar, esse manual é um influente instrumento no processo de ensino-aprendizagem (MARIANO, 2006, p.11).

Mariano observa que os livros didáticos dedicam um pequeno espaço para as discussões sobre a temática indígena. Geralmente apenas os indígenas falantes do Tupi são apresentados, com destaque para as populações do litoral contribuindo para a generalização dos povos indígenas. Os povos indígenas também costumam ser referenciados quando da abordagem do tema da exploração de mão-de-obra indígena que o processo de colonização exigiu. Destaca-se a figura do bandeirante captor de indígenas para a escravização, ao mesmo tempo em que promove a expansão do território invadido. O trabalho indígena é mostrado apenas na extração do pau-brasil; quando sabemos que os indígenas foram extremamente importantes no desenvolvimento da economia de todo o período.

Na abordagem sobre os indígenas no tempo presente, os livros didáticos analisados pela autora, ainda operam com a noção de índio genérico, desconsiderando a enorme diversidade entre as diferentes etnias existentes¹². Quando abordam a temática indígena na atualidade, também não é incomum que reforcem a ideia de decadência, como se estivessem fadados ao desaparecimento. “Geralmente, esses capítulos se encerram com a sentença de morte desses povos, pois estes se transformam em herança cultural: ‘fabricavam redes e vasos’, ‘pintavam o corpo’, enfim, tudo descrito no tempo pretérito” (MARIANO, 2006, p. 67).

André Victor Cunha e Fabrícia Lima (2008) também analisaram a representação dos povos indígenas, nos livros didáticos de História para as séries finais do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD nos anos de 2007 e 2008, a partir da do discurso adotado para tratar de temas relativos à questão indígena, sendo três as categorias de discurso identificadas pelos autores nas obras: discurso denunciante, discurso discriminatório e o discurso racista, sendo que em nenhuma das coleções analisadas foi encontrado o discurso racista. A maioria dos livros, analisados por Cunha e Lima, preza por uma perspectiva de discurso denunciante, seguida do discriminatório¹³:

O primeiro está usualmente associado à abordagem e representação das sociedades indígenas brasileiras. Enfatizam-se os processos de etnocídio e genocídio pelo qual passaram. Uso de dados estatísticos e matérias jornalísticas, que reforçam o processo de perseguição e dizimação pelo o qual os mesmos continuam passando, e os problemas ambientais disto decorrentes.

Na outra extremidade temos o discurso discriminatório mais presente nos capítulos que tratam das civilizações pré-colombianas. Fazem um percurso

¹² Conforme o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, existem no Brasil 305 etnias, que somam uma população de aproximadamente 800.000 indivíduos, falantes de 274 línguas maternas, com maneiras distintas de ver e compreender o mundo.

¹³ Os autores ressaltam que a codificação “discriminatória”, não é obrigatoriamente entendida por um adjetivo de menosprezo, na análise também é aplicável aos trechos discursivos que fazem destaque ao pitoresco ou as especificidades culturais do cotidiano dos povos originários, ressaltando sua organização social, sua economia, sua distribuição de trabalho, suas concepções de mundo e religião.

mais histórico com maior número de informações e referências quanto aos costumes e práticas culturais (CUNHA e LIMA, 2008, p. 06).

Os livros analisados por Cunha e Lima são os seguintes: Projeto Araribá - História, História Sociedade e Cidadania, Construindo Consciências – História e História Hoje. Conforme os autores, a maioria dos livros faz uma espécie de introdução à história do continente americano e do Brasil, a partir da conseqüente expansão ultramarina europeia e do desenvolvimento do mercantilismo, geralmente contemplando apenas as civilizações pré-colombianas e as civilizações de origem Tupi para se referir ao período anterior à chegada dos europeus, sendo uma permanência nos livros didáticos. Os autores também identificaram que em algumas obras, quando se faz referência ao primeiro momento do encontro entre indígenas e europeus, os nativos são mostrados como cordiais e amigos; em seguida, são representados como inimigos do progresso, pois atrapalham a colonização.

Foram introduzidas algumas mudanças, por exemplo, quando as obras fazem referência aos primeiros contatos, não utilizam mais o termo “descoberta”, chegando até a problematizá-lo. O termo tem sido substituído por outros como conquista, chegada e invasão, no entanto, tem havido a permanência do emprego do termo “índio”¹⁴ em algumas de suas expressões.

Os autores, concluem a partir da análise das obras citadas, que os livros didáticos são portadores de uma simbiose entre o antigo e novo. Antigo pela permanência de algumas fragilidades e aspectos tradicionais; e novo porque os autores de obras didáticas têm mostrado um esforço de adequação às novas compreensões e abordagens do conhecimento histórico e sua importância na construção da consciência dos alunos.

¹⁴ O termo “índio” tem sido preterido devido ao fato de que foi amplamente utilizado desde o século XVI para fazer referência às populações nativas desconsiderando-se sua diversidade, - todos eram índios independentemente de sua autodenominação - assim o termo contribui para a generalização dos povos indígenas. Privilegiam-se atualmente outros termos como, por exemplo, indígenas – um termo que tem origem no latim *indu*, que quer dizer de dentro e é o mesmo que aquele que é natural do país em que habita e/ou descende de grupos que ali sempre viveram - povos originários e população nativa.

Edgar Ávila Gandra e Felipe Nunes Nobre (2014) realizaram um estudo sobre o tratamento da temática indígena no Ensino de História entre 2008 e 2013, através da análise da coleção didática Projeto Araribá – História, a mais distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático no período analisado. Os autores perceberam que:

(...) os povos indígenas ganham visibilidade no texto didático de três formas: através de menções passageiras; quando aparecem enquanto objeto da ação colonizadora; e quando se busca construir conhecimentos sobre eles. Percebemos também que a narrativa didática é construída a partir de escolhas que escamoteiam as informações que permitiriam dar maior visibilidade e destaque aos povos indígenas, promovendo, portanto, um silenciamento sobre o papel desses povos na história do país (GANDRA e NOBRE, 2014, p. 40).

Em obras mais recentes, descritas no *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: História: Ensino Fundamental: anos finais* (BRASIL, 2013), também são perceptíveis tanto mudanças quanto permanências nas publicações didáticas. Os livros aprovados contemplam de alguma maneira o tratamento da história e cultura dos povos indígenas, sendo que a maioria por meio de conteúdos, que revelam aspectos diversos da sua experiência, não limitados à sua condição de escravização, dominação e trabalho.

Permanece a forma habitual de organização das coleções de livros didáticos comumente destinando apenas um volume da coleção para a inclusão das questões indígenas, geralmente o da 6ª série ou 7º ano, e para dar-lhe ênfase reservam espaço em uma média de dois capítulos, sendo que alguns livros dedicam capítulos específicos no que tange à cultura indígena no Brasil.

Grande parte dos autores demonstra a preocupação em tratar os temas indígenas de modo plural, não se limitando apenas ao período colonial ou imperial, buscando também conectar experiências pretéritas às problemáticas contemporâneas desses sujeitos. No entanto, ainda predomina a representação das sociedades indígenas, que ocupavam e hoje ocupam o que viria ser então o território

brasileiro a partir de uma sequência linear ou cronológica, sendo que a história do Brasil, a canônica, começa quase sempre em 1500 a partir da chegada dos portugueses e o choque com os grupos indígenas no período colonial brasileiro. A representação desses grupos no período colonial faz-se geralmente a partir da história dos tupis-guaranis, concedendo pouca visibilidade aos demais grupos indígenas (BRASIL, 2013).

Quando abordam a temática indígena na atualidade, vários dos livros aprovados apresentam os indígenas enquanto agentes, que compuseram suas trajetórias, sendo sujeitos de suas histórias e da história brasileira. Entretanto, ainda são poucas as abordagens que trabalhem com a diversidade e multiplicidade dos povos originários, que vivem atualmente em território brasileiro. Frequentemente identificam a luta pelo reconhecimento do direito à posse da terra e da preservação da identidade como principal desafio dos grupos indígenas hoje.

Quanto aos livros de História aprovados para o Ensino Médio no PNLD 2015, entre os critérios específicos para a avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio de História, consta entre outros requisitos “desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas” (BRASIL, 2014, p. 12).

As obras indicadas no *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: Ensino Médio* indica avanços, porém ainda há permanências nas obras didáticas no que concerne aos estereótipos sobre os indígenas. O protagonismo europeu ainda domina muitos livros, que incluem secundariamente referências da história africana, americana e brasileira. Os temas indígenas são discutidos ainda no período colonial e imperial da História do Brasil enfatizando-se entre os conteúdos as práticas da escravização quase sempre numa perspectiva histórico-linear. Alguns outros livros, no entanto, se apropriam da historiografia atual proporcionando muitos recursos, que contribuem para uma revisão crítica da escravização e identificação da presença dos indígenas na sociedade brasileira. Quanto aos aspectos contemporâneos sobre os povos indígenas, esses são inseridos pontualmente. São apresentados os principais desafios enfrentados na atualidade, como a demarcação de terras, os confrontos

com os não indígenas e o papel das sociedades tradicionais na preservação do meio ambiente.

A conclusão geral que podemos tirar dos estudos até então realizados sobre a representação dos indígenas nos livros didáticos é que estes, em muitos aspectos, vêm abordando com maior frequência conteúdos sobre os povos indígenas e alguns conceitos têm sido problematizados, porém em muitos aspectos ainda continuam a ignorar as pesquisas mais atuais feitas pela História e pela Antropologia no conhecimento do outro (MARIANO, 2006, p. 94-5), revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural brasileira, dos tempos da colonização aos dias atuais e da viabilidade de outros grupos sociais.

Ainda, sobre os livros didáticos, outro autor, Carlos José Ferreira dos Santos diz que:

(...) É comum ouvirmos entre as objeções apresentadas pelos educadores para a implementação do estudo das Histórias e Culturas Indígenas a argumentação de que: “não existe material didático relativo à temática indígena”. Outros profissionais da área de ensino apontam que “os índios só aparecem nos dois primeiros capítulos dos livros didáticos como antes e depois do ‘descobrimento’ e, em seguida submergem” (SANTOS, 2015, p.197-8).

Os indígenas são portadores de identidades próprias, que constituem uma rica diversidade sociocultural, que não aparece nos livros didáticos. No entanto, apesar do aumento de interesse de alguns autores acerca da produção mais recente, ainda temos, autores que ignoram as contribuições que a História e a Antropologia têm proporcionado.

CAPÍTULO II

DEMANDAS SOCIAIS E HISTÓRIA INDÍGENA NAS UNIVERSIDADES PAULISTAS

Neste capítulo apresentamos cada uma das universidades selecionadas para a pesquisa em seu percurso histórico, buscando compreender como tais instituições comumente respondem às demandas que a sociedade em cada período lhes apresenta, com o intuito de refletir sobre a forma como hoje respondem ao debate pela inclusão da história indígena sem seus currículos dos cursos de História.

Da criação das universidades às intervenções da Ditadura Civil-Militar

As primeiras universidades surgiram na Europa ainda na Idade Média, no entanto, até o século XVIII o governo português - diferentemente dos espanhóis, que permitiram a criação de universidades em suas colônias na América Latina - impediu a criação de IES (Instituições de Ensino Superior) no Brasil por temer que, no futuro, estas se tornassem focos de libertação do Brasil do domínio lusitano. Os que desejavam e pudessem prosseguir nos estudos dirigiam-se à Universidade de Coimbra. Assim, Portugal era responsável pela formação das elites culturais e políticas brasileiras.

As primeiras escolas de Ensino Superior brasileiras foram criadas tardiamente no período monárquico (1808-1889) quando da vinda da família real portuguesa para o Brasil. A Coroa implantou algumas escolas superiores autônomas para a formação de profissionais liberais, especialmente nos campos da medicina, do direito e da engenharia. Os cursos eram organizados em aulas avulsas com um sentido profissional prático, sendo que a criação dos cursos de nível superior tinha como intenção possibilitar educação apenas para uma minoria, pertencente a uma elite aristocrática e nobre pertencente, sobretudo à Corte, portadora, portanto de caráter elitista. Tinham, portanto, caráter prático e imediatista, não tendo como preocupação a necessidade de se elaborar e se desenvolver um modelo cultural brasileiro.

A Independência do Brasil trouxe modificações políticas no território brasileiro, porém não ocorreram mudanças significativas no ensino superior. No Império o país contava com apenas algumas escolas profissionais, sendo apenas seis estabelecimentos cíveis de Ensino Superior e nenhuma Universidade.

No final do século XIX, a disseminação de ideias positivistas e cientificistas propiciou uma onda modernizadora no país, reforçando a crença na Ciência como fonte de soluções de males e problemas. Como consequência, foram valorizadas as instituições de Ensino Superior, já associadas à ideia de progresso, avanço, modernização. Mas a pouca atividade de pesquisa e produção científica realizava-se em Institutos e Museus criados com este fim - fora das IES, portanto (MENEGHEL, p. 05).

No início da Primeira República (1889-1930), surgiram algumas faculdades públicas e privadas – as últimas quase sempre confessionais – porém, existiam apenas nos estados economicamente mais dinâmicos. Somente a partir de 1920 que oficialmente teve início a expansão do ensino universitário no Brasil com objetivos ligados à formação profissional técnica e à investigação científica que se concretizou na década posterior.

Em que pesem as dificuldades, na década de 1930 destacou-se o empenho do Estado na organização das universidades. Os decretos de Francisco de Campos imprimiram nova orientação, tendo em vista maior autonomia didática e administrativa, ênfase na pesquisa, na difusão da cultura, e ainda o benefício da comunidade. Embora algumas universidades já existissem, resultavam de simples agregação de faculdades, permanecendo cada uma delas de fato isoladas e autônomas nas questões de ensino (ARANHA, 2006, p. 306).

Assim, somente depois de 1930 foram criadas as primeiras universidades públicas no país como a Universidade Nacional do Rio de Janeiro (1920) e a

Universidade do Distrito Federal (1935) – criadas e mantidas pelo governo federal - e ainda a Universidade de São Paulo (1934), pelo governo estadual (FERREIRA, 2014, p. 31).

Em 1931 foi lançada a Reforma Francisco de Campos aprovada durante o governo provisório liderado por Getúlio Vargas, com o Decreto n. 19.851, de 11 de abril, que dispunha sobre a organização do Ensino Superior no Brasil, adotando o Regime Universitário no país. Embora fosse permitida a existência de instituições isoladas, dava preferência ao ensino em Universidades, as quais seriam capazes de vincular ensino e produção científica e observar o princípio da universalidade do conhecimento, que deveria ser organizado em torno de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, poucas instituições colocaram em prática tal proposta, como fizeram a Universidade do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo, por exemplo. Como descrito por Otaíza Romanelli, entre os objetivos da proposta para esse nível de ensino, no artigo 1º consta:

(...) elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade (...) para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (ROMANELLI, 2003, p. 133).

No Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 previa-se a existência de órgãos como a Reitoria, o Conselho Universitário, a Assembleia Universitária e a direção de cada uma das unidades. Compunha o corpo docente em catedráticos, auxiliares de ensino e os livre-docentes, sendo que estabeleceu dependência dos demais docentes em relação aos catedráticos. Os cursos podiam ser variados, como os de currículo normal, os cursos equipados lecionados por livres-docentes e, os de aperfeiçoamento e especialização (ROMANELLI, 2003, p. 133-4).

A primeira Universidade brasileira a ser criada e organizada, de acordo com as normas dos Estatutos das Universidades, foi a **USP (Universidade de São Paulo)**, que dentro dessa nova estrutura delegava à seção de pedagogia a responsabilidade sobre a formação de professores ao ofertar “os cursos da Didática, feitos como 4º ano de formação universitária, garantiam a formação específica para o magistério” (MARTINS, 2002, p. 48). Antes da USP já existiam outras universidades como, por exemplo, a Universidade do Rio de Janeiro (mais tarde Universidade do Brasil), a Universidade do Paraná e a Universidade de Minas Gerais, todas criadas antes do Estatuto das Universidades, no entanto, a Universidade de São Paulo foi a primeira no Brasil a possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que tinha como objetivos a formação de professores para o ensino secundário e a realização de pesquisas.

A USP foi a primeira universidade a ser criada no estado de São Paulo, pois até então apenas existiam escolas superiores independentes, sendo a mais antiga a Faculdade de Direito, criada em 1827. Surgiu da união da recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) com as já existentes: Escola Politécnica de São Paulo, Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Faculdade de Farmácia e Odontologia.

De acordo com Mariana Reis Feitosa, a USP surgiu no contexto de estímulo à formação docente gerado pelas novas exigências da sociedade industrial da década de 1930, “resultantes igualmente da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária” (FEITOSA, 2009, p. 48).

A USP foi fundada em 25 de janeiro de 1934 por meio do decreto n.º 6.283 assinado pelo interventor federal em São Paulo, Armando Sales de Oliveira. O Plano para criação da universidade foi elaborado por uma Comissão constituída pelo governo do estado e presidida pelo jornalista Júlio de Mesquita Filho (secretário e redator do jornal Estado de São Paulo), inspirador e mentor dessa criação, tendo como relator Fernando de Azevedo.

A necessidade de uma universidade para formar a elite do estado de São Paulo teve origem na conhecida Revolução Constitucionalista de 1932¹⁵, a partir da luta entre os tenentes ligados a Getúlio Vargas e à elite intelectual paulista, que saiu derrotada. O desfecho da revolução contribuiu para a formação de uma universidade em São Paulo para suprir a falta de dirigentes no estado tendo como lema a expressão *Scientia Vincet* (Vencerás pela Ciência, em latim).

Antônio Candido relembra como se deu a criação da USP e discorre sobre os anos iniciais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) enquanto ainda aluno da sexta turma formada por esta faculdade.

Numa cidade de um milhão de habitantes, ainda provinciana, com poucos recursos culturais, surgiu de repente, por iniciativa do setor mais esclarecido de sua elite social e política, uma escola dedicada a formar pesquisadores e professores, inclusive em matérias que nunca tinham sido ensinadas no Brasil em nível superior, como filosofia, sociologia, história, geografia, filologia, literatura, línguas antigas e modernas (CANDIDO, 2002, p. 15).

Além da USP, também entre as universidades contempladas pela pesquisa esta a **PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)**, de caráter privado surgiu a partir da reunião da recém-criada Faculdade Paulista de Direito com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, esta última criada em 1908. Fundada no dia 13 de agosto de 1946 pelo cardeal da cúria metropolitana de São Paulo, dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota, foi reconhecida pelo Decreto-Lei nº 9.632, de 22 de agosto de 1946 – recebendo o título de Pontifícia em janeiro de 1947 pelo Papa Pio XII.

Até o final dos anos 1960 a PUC-SP era constituída por dois grupos de faculdades ou escolas: as *integradas* e as *agregadas*. As *integradas* eram mantidas

¹⁵ A chamada Revolução Constitucionalista de 1932 foi o movimento armado ocorrido no Estado de São Paulo, entre os meses de julho e outubro daquele ano, que tinha por objetivo a derrubada do governo provisório de Getúlio Vargas e a promulgação de uma nova constituição para o país.

pela FUNDASP (Fundação São Paulo) ¹⁶ e as *agregadas* pertenciam ou eram mantidas por outras instituições, vinculando-se a PUC apenas academicamente. As Faculdades integradas eram três: Faculdade Paulista de Direito, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuárias Coração de Jesus. Quanto ao grupo das agregadas, este era constituído por nove unidades. Com a Reforma Universitária de 1971, algumas faculdades agregadas incorporaram-se a PUC-SP, sendo elas: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae”, a Escola de Serviço Social, as Faculdades de Medicina de Sorocaba e a Escola de Enfermagem “Coração de Maria”, enquanto que as demais se desvincularam em definitivo (CIAMPI, 2000, p. 47).

A segunda universidade pública estadual paulista selecionada para a nossa pesquisa é a **Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)**. Foi fundada pela Lei Estadual nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, porém sua implantação efetiva somente aconteceu em 1966, após a publicação do Decreto nº 45.220, de 09 de setembro de 1965, e a partir da formação da Comissão Organizadora da Universidade.

A Unicamp surgiu como centro estratégico para formação de mão de obra altamente capacitada nas áreas de tecnologias e ciências naturais, e principalmente, para a pesquisa científica. Mais tarde, recebeu destaque também por sua formação e produção científica nas ciências humanas, como História, Geografia, Filosofia, Artes, entre outras.

Desde os anos de 1940, o município de Campinas realizava campanha por uma faculdade pública de Medicina. A Faculdade de Medicina recebeu autorização para funcionamento, em 1963, nas dependências da Maternidade de Campinas.

Com o passar do tempo, a faculdade estruturou-se com apoios cedidos pela Universidade de São Paulo e faculdades do interior paulista. Em alguns anos, ela já se encontrava em plena atividade e chegava, então, o momento de pensar-se na criação de outros cursos para a região. Uma decisão, tomada nessa época,

¹⁶ A FUNDASP foi criada em 10 de outubro de 1945 sendo desde então a mantenedora da PUC-SP.

determinou os rumos da futura universidade: ao contrário dos demais centros universitários existentes, os quais se voltavam à formação de profissionais liberais para o mercado de trabalho, teria como ênfase a pesquisa e tecnologia, sem romper definitivamente com o setor produtivo.

Sobre a **UNESP (Universidade Estadual Paulista)**, até a década de 1960, a USP era hegemônica no ensino superior público em São Paulo. O ensino público universitário começou a expandir para o interior no final da década de 1950, quando se ampliou o número de faculdades estaduais ou municipais, como, por exemplo, os institutos isolados que deram origem à UNESP em 1976.

No estado de São Paulo, durante os governos de Jânio Quadros e Carvalho Pinto, foram criados vários Institutos Isolados em resposta aos diagnósticos dos educadores dos anos de 1960, que “indicavam a incapacidade do sistema em absorver as novas gerações de estudantes saídos do ensino médio, bem como o arcaísmo, os modelos copiados do exterior e a fragmentação das estruturas universitárias existentes” (FERREIRA, 2014, p.31).

A reunião dos Institutos Isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo fez surgir a UNESP. A criação dos Institutos respondeu a uma forte demanda por escolas secundárias no interior. Desde a década de 1940 houve ampliação da rede do ensino secundário no Brasil e neste contexto surgiu uma demanda para a expansão também do ensino superior gratuito.

Estava aí implícita a necessidade de expansão do ensino superior, com a criação de escolas no interior do Estado com a visão clara de expansão da cultura no sentido do interior. Após a atenção que havia sido dada à criação do ensino secundário, com a criação de ginásios estaduais, logo ficou revelada a carência de pessoal docente para a implementação daquelas escolas. Ainda que o número de escolas secundárias não fosse suficiente, um primeiro passo havia sido dado e era necessário implementar essas escolas com profissionais competentes. Daí a preocupação de ampliar a criação de faculdades visando a formação de profissionais aptos para essa finalidade (CORRÊA, 2014, p.41-2).

Conforme Anna Maria Martinez Corrêa diversas cidades do interior reivindicaram uma escola superior para atender as expectativas de seus jovens, porém, é difícil perceber os critérios usados para a escolha das cidades que receberiam as faculdades que foram criadas entre 1957 e 1963 compondo os Institutos Isolados distribuídos pelo interior do Estado.

Em janeiro de 1958, a Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo nomeou uma comissão para propor ao governador uma relação de nomes para assumirem a direção das recém-criadas faculdades. Os diretores eram nomeados pelo governador e geralmente eram professores titulados pela USP. Entre suas funções, estava a de indicar os docentes para as disciplinas indicadas no currículo. Já os professores eram, sobretudo, recém-formados com interesse em realizar sua carreira acadêmica, mas também houve faculdades, que receberam professores titulados comprometidos com o projeto de expansão cultural do interior do Estado de São Paulo. Diretores e professores dos Institutos, no momento de seu estabelecimento tiveram ampla liberdade.

(...) dependendo, no entanto, da atuação de seus diretores, responsáveis pelos projetos pedagógicos e pelas opções curriculares. Embora centralizadas por uma administração única, sob os cuidados da Secretaria da Educação, essas escolas criaram sua própria personalidade conforme as relações com a comunidade que as acolhia (CORRÊA, 2014, p.43).

Em algumas das cidades, que abrigaram as faculdades foi preciso cautela por parte dos docentes. As cidades em questão tinham uma tradição cultural estabelecida e em muitas a Igreja Católica à frente das escolas confessionais, exercia grande autoridade, sobretudo sobre questões morais. Havia ainda nas cidades, conforme a autora uma elite intelectual conservadora que também exercia forte liderança e controle sobre as escolas dos municípios que alocaram as universidades. Tal situação contribuiu para o distanciamento entre a comunidade acadêmica e a comunidade local.

Para a comunidade local, especialmente para uma certa “elite” culta local, a escola passou a adquirir o aspecto de uma entidade revolucionária provocando inquietações e aquilo que era considerado um patrimônio seu, começava a ser visto com uma certa desconfiança (CORRÊA, 2014, p. 45).

Corrêa acrescenta ainda que, apesar de a Universidade de São Paulo ter fornecido docentes para os institutos isolados, não houve, além desta ação, maior comprometimento. Intelectuais da USP e membros influentes da sociedade (por exemplo, a família Mesquita, dona do jornal *O Estado de São Paulo*, que deu em suas publicações, total apoio às críticas feitas aos Institutos Isolados) defendiam que a expansão do ensino superior para o interior poderia comprometer a qualidade da formação de seus alunos, ou seja, a formação da intelectualidade paulista. Apesar das críticas, os Institutos Isolados foram organizados pelo interior paulista e contribuíram para melhores condições de vida cultural nas regiões onde estavam alocados.

As universidades pesquisadas passaram por diversas mudanças ao longo de suas histórias. Em cada contexto histórico demandas foram e são colocadas à universidade, por exemplo, as mudanças sociais e políticas no país, que atingiram as licenciaturas com a promulgação da Lei que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024 de 1961. Maria do Carmo Martins (2002, p. 48) afirma, que no início dos anos de 1960, a partir da LDB e da criação dos Conselhos de Educação os cursos de licenciatura sofreram alterações, sendo que a licenciatura passou a ser um grau paralelo ao bacharelado. No documento da LDB partia-se da heterogeneidade existente entre as IES do país para tornar opcional a realização da pesquisa e facilitava a criação de escolas isoladas. Regulamentava a expansão da iniciativa privada no setor, sem, no entanto, estimular a investigação científica enquanto.

No Capítulo IV da LDB de 1961 é tratado o Processo de Formação do Magistério, e enfatiza entre outras coisas, a formação de docentes para o grau médio em Faculdades de Filosofia; cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação e a realização de cursos de especialização e

aperfeiçoamento. No art. 59 o Conselho Federal de Educação regulamentou os Currículos Mínimos¹⁷ e a duração dos cursos universitários através do Parecer Nº 262/62, dos quais faziam parte os Cursos das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras.

Em 1962, O Conselho Federal de Educação regulamentou a *Amplitude e o Desenvolvimento das Matérias obrigatórias* na qual determinou essencial a inclusão de estudos sobre outros continentes, sobretudo a Ásia e a África, num contexto de grande efervescência dos debates políticos que se seguiram a partir da “emergência dos novos Estados africanos e a ampliação do seu papel no cenário político e cultural internacional (...)” (PEREIRA, 2012, p. 119).

Márcia Guerra Pereira (2012) recupera a inclusão de tais conteúdos já nas décadas de 1950 e 1960, nos cursos de História da Universidade do Brasil e da Universidade de São Paulo, no mesmo momento em que as lutas anticolonialistas na África chamavam a atenção do mundo.

A autora parte da história acadêmica, não para procurar indicações da existência de uma disciplina estruturada de História da África nos currículos dos cursos de História e identifica que tanto na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil quanto Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o currículo estruturava-se com base na cátedra, que como já vimos, foi extinta com a Reforma Universitária de 1968. Enquanto houve o sistema de cátedra os cursos de História eram divididos em quatro núcleos de conhecimentos, considerados os necessários para a formação do futuro profissional, sendo eles: História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, História da América e História do Brasil. Apesar dos conteúdos de África encaixar-se em qualquer dos núcleos de conhecimento, Guerra observa que a opção pela África quando feita era pelo núcleo de História Moderna e Contemporânea.

Sobre o ensino de conteúdos de História da África na USP, Pereira diz que a cátedra de História Moderna e Contemporânea desde 1953, nos cursos elaborados pelo professor Eduardo d’Oliveira França discutia a economia atlântica no século

¹⁷ Os currículos mínimos das licenciaturas compreendiam as matérias fixadas para o bacharelado, que a formação do licenciando deveria incluir.

XVI. Depois, a cátedra quando sob responsabilidade do professor Manuel Nunes Dias organizava-se a partir da construção do mundo moderno capitalista desde o período de expansão comercial ibérica. “Seus estudos se fundamentavam em uma visão da expansão europeia que incorporava a África e o Atlântico como elementos formadores da riqueza e do crescimento ibérico” (IDEM, p. 109). Apesar de contemplarem as dinâmicas africanas a perspectiva europeia predominava e com ênfase na atuação portuguesa. As referências à África desaparecem nos guias de anuais de programas da FFCL a partir de 1966, ano em que Nunes Dias deixou de ser integrante da Cátedra de História Moderna e Contemporânea.

Os conteúdos de África que, como vimos, haviam começado a ser ministrados nos cursos de História na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, quando as independências africanas ganharam relevo na conjuntura internacional, praticamente desapareceram dos programas após 1967.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a transferência do professor Nunes Dias para a Cátedra de América, e seu interesse renovado pelo porto de Havana, levaram-no a deixar para trás os cursos organizados em torno da expansão portuguesa em África, destinados tanto para a História quanto a Geografia. Seu sucessor, o professor Fernando Antônio Novais, não incorporou o antigo programa, optando por uma nova abordagem da qual estavam ausentes as conquistas e negócios lusos desenvolvidos em território africano (PEREIRA, 2012, p. 123).

A autora afirma ainda que fica evidente a ausência de conteúdos de história africana durante a Ditadura Militar, uma vez que as transformações da conjuntura política do país foram muito intensas assim como impacto que tiveram nas universidades.

Ao lado da repressão e das contenções econômicas, que caracterizaram essa fase, constatou-se um crescimento da demanda social por educação, o que provocou, em consequência, um agravamento da crise do sistema educacional. Nesse contexto, a educação sofreu duas grandes reformas, em 1968 e 1971,

enquanto que a LDB de 1961 “fora antecedida por amplo debate na sociedade civil, ao contrário, a Lei nº 5.540/68 (para o ensino universitário) e a Lei nº 5.692/71 (para o 1º e 2º graus) foram impostas por militares e tecnocratas” (ARANHA, 2006, p. 316), as quais foram precedidas pelos acordos conhecidos como MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), que visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira tendo como objetivo principal atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente de interesse norte-americano. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Pelos acordos MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que pudesse dar conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política estadunidense.

A Lei nº. 5.540/68 “Lei da Reforma Universitária” introduziu diversas mudanças na LDB de 1961. Foi baseada nos estudos do Relatório Atcon¹⁸ (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e no Relatório Meira Matos¹⁹ (coronel da escola superior de Guerra) e aprovada de cima para baixo. A reforma acabou com a cátedra, unificou o vestibular passando a ser classificatório, aglutinou as faculdades em universidade, visando uma maior produtividade com a concentração de recursos, criou o sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina, além da nomeação dos reitores e diretores de unidade (esta agora dividida em departamentos) dispensar a necessidade de ser do corpo docente da universidade, podendo ser qualquer pessoa de prestígio da vida pública ou empresarial.

Nas discussões prévias e na elaboração da Reforma Universitária, vários deputados ressaltaram a importância dos depoimentos de intelectuais brasileiros na Comissão. Para tanto, em 1968, a CPI enviou questionários às faculdades e

¹⁸ Rudolph Atcon, a convite da Diretoria do Ensino Superior (DES), do Ministério da Educação e Cultura, realizou em 1965 um estudo para reformulação da estrutura das universidades brasileiras. O Relatório Atcon evidencia-se como um instrumento do modelo econômico, político e social do governo militar que acenava para uma visão pragmática do ensino superior, assentada nos pressupostos norte-americanos de racionalidade, eficiência e eficácia das instituições.

¹⁹ Em 1968, o governo criou a Comissão Especial para diagnosticar o setor estudantil e propor medidas afinadas com suas diretrizes. O documento resultante desse trabalho ficou conhecido como Relatório Meira Mattos, apresentado em abril daquele mesmo ano, após 89 dias de instalação do grupo. O documento aponta pontos críticos e as possíveis soluções, afinado com os princípios de produtividade, eficácia, renovação, progresso, autoridade, responsabilidade e liberdade, assim reforçava a perspectiva teórico-metodológica do texto Atcon.

universidades brasileiras; visitou algumas universidades; solicitou a contribuição de embaixadas estrangeiras; e colheu o depoimento de diversos intelectuais sobre as necessidades de reformulação do ensino superior no país.

Ao visitar as universidades, os deputados da CPI buscaram depoimentos de membros da comunidade acadêmica. Para tanto, entrevistaram reitores, diretores de faculdades e também alguns professores. Os parlamentares conversaram, quando possível, com dirigentes de diretórios acadêmicos discentes. Entre as universidades que a CPI visitou estão a Universidade de Campinas e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A partir da Reforma houve um processo de privatização sem precedentes do ensino no país, caracterizando a educação enquanto um grande negócio, desresponsabilizando o Estado de seu dever, destinando verba pública para a iniciativa privada, sendo que tal posicionamento tem continuidade nas décadas seguintes.

A discordância com os acordos MEC/USAID se tornaria na época reivindicação do movimento estudantil, sendo que outro grande impacto para educação em decorrência do Golpe foi a reestruturação da representação estudantil, com a “extinção” da UNE, evitando a organização dos estudantes nacionalmente, porém “permitindo” a atuação dos Diretórios Acadêmicos (DA`s) e dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE`s), mas apenas no âmbito dos cursos e universidades sem exercerem ação política, consideradas como subversivas. Ainda para conter e controlar os jovens no país foram instituídas disciplinas de caráter ideológico e manipulador, no caso do ensino superior a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

Com o pretexto de averiguar atividades subversivas, instalou-se o terrorismo nas universidades. Processos sumários e arbitrários demitiam professores. Muitos se exilaram em países latino-americanos, na Europa e também nos Estados Unidos. Além desse êxodo, os profissionais remanescentes trabalhavam sob o risco de censura e delação, o que sem

dúvida prejudicou, e muito, a vida cultural e o ensino no Brasil (ARANHA, 2006, p. 315).

Durante a Ditadura Civil-Militar o projeto educacional estabelecido pelo Estado vinculava-se diretamente ao ideal de segurança nacional e desenvolvimento econômico do regime autoritário em vigência o que contribuiu para as modificações na estrutura de ensino:

Pensemos na Lei nº 5.540, responsável pela Reforma Universitária de 1968. Procurando ajustar a Universidade Brasileira à ordem política e econômica que se impunha, podemos destacar algumas mudanças propostas por ela: a departamentalização das universidades, sistema de matrículas por disciplinas, regime de créditos, criação dos vestibulares unificados e classificatórios, privatização do ensino, fim da cátedra (...). Tivemos ainda o controle ideológico e administrativo dos professores, eliminar e/ou reprimir opiniões contrárias ao regime vigente era necessário a aglutinação das Faculdades em Universidades (FEITOSA, 2009, p. 51).

Assim, temos que a Reforma tinha dois lados contraditórios, por um lado atendia algumas demandas sociais por cursos de graduação e pós-graduação, e por outro, era coercitivo com o movimento estudantil e com qualquer possibilidade de contestação nos espaços de ensino superior.

A Universidade de São Paulo, por exemplo, que durante as décadas anteriores à Ditadura Civil-Militar, serviu de palco para a discussão de um novo projeto de país, reunindo diversos intelectuais como Antônio Candido, Florestan Fernandes, Bóris Fausto, Sérgio Buarque de Holanda, entre tantos outros a partir da instauração da Ditadura sofreu a limitação imediata das liberdades democráticas. A universidade perdeu muitos professores que foram expulsos ou receberam aposentadoria compulsória. Diversos dos docentes foram obrigados a deixar o país, assim como vários de seus alunos. Essa situação somente interrompeu-se com a campanha de anistia política, já no início dos anos 1980. Em diversas unidades da

USP, a volta destes professores foi comemorada, embora muitos tenham sido recontratados em condições precárias, por exemplo, antigos professores catedráticos, que tiveram nesse momento como única opção assumir cargos como o de auxiliares de ensino.

Na PUC- SP durante as décadas de 1950 e 1960, a instituição adotou a admissão irrestrita de professores renomados, principalmente no curso de Filosofia que recebeu os professores da Faculdade São Bento participantes do que foi chamado de “missão belga”²⁰. Acolheu professores cassados, de diferentes referenciais teóricos e ideológicos, com conseqüente enriquecimento de seus quadros e de sua produção acadêmica. Porém, em 1964, com o golpe militar, instalou-se no Brasil um regime autoritário e ditatorial e várias frentes de resistência organizaram-se na sociedade brasileira contra o autoritarismo e a violência do novo governo. De acordo com Helenice Ciampi, durante a Ditadura Civil-Militar, a PUC-SP vivenciou uma experiência singular naquela circunstância política particular, que

Deve ser entendida na confluência da política educacional do Estado ditatorial brasileiro; do movimento renovador da Igreja Católica, promovido pelo Concílio Ecumênico Vaticano II; e das condições próprias, vividas pela PUC-SP, em razão da reformulação e tentativas de implementação da reforma universitária, determinada oficialmente, em 1968, e implantada na PUC-SP, a partir de 1971 (CIAMPI, 2000, p. 18-9).

Em setembro de 1967, foram encaminhados pelo então Reitor, Prof. Dr. Oswaldo Aranha Bandeira de Mello, às Faculdades que compunham a PUC-SP, os Estudos Básicos para Reestruturação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O documento não recebeu boa acolhida das lideranças internas dos movimentos universitários para quem a proposta iria ao encontro do esquema do governo e dos acordos MEC-USAID.

²⁰ A missão belga foi um convênio com o Institut Supérieur de Philosophie da Universidade de Louvain. A missão trouxe para o curso de filosofia da Faculdade São Bento, professores como: Leonardo Van Acker, Michel Schoouans, entre outros.

O projeto de reforma universitária da PUC-SP, já em discussão nos colegiados das unidades e nas suas respectivas mantenedoras, viria a se transformar no projeto de resistência para onde convergiram todos os esforços daquelas lideranças e dos sensíveis às necessárias mudanças na PUC-SP. Começavam os trabalhos de elaboração, discussão e aprovação dos projetos. Começava a ser gestada a democracia da PUC-SP, apoiada no diálogo entre as divergências, para a construção da Instituição, da utopia do seu modelo de Universidade e dos seus próprios fins no Brasil daquele momento histórico (NAGAMINE, p. 03).

Para Ciampi, a PUC-SP ocupou um espaço privilegiado e fundamental no cenário político e cultural brasileiro, principalmente entre 1977 a 1984, período em que desenvolveu um projeto de Universidade consistente, embasado nos princípios da Igreja pós-conciliar, portadora de uma nova concepção de universidade católica e de suas responsabilidades naquele conturbado momento histórico pelo qual passava diversos países da América Latina.

De 11 de outubro de 1962 a 07 de dezembro de 1965 realizou-se em Roma, por convocação do Papa João XXIII, o Concílio Ecumênico Vaticano II, concomitantemente ao processo de ascensão e consolidação do regime autoritário no Brasil e a um processo de transformação na Igreja Católica da América Latina. Do concílio resultou o documento de Buga o qual situou a universidade católica, devendo a partir de então responder aos problemas específicos da sociedade brasileira, com uma nova visão de cultura e da missão da Igreja no mundo e nas universidades católicas. Coube às Ciências Sociais, em especial, a responsabilidade de “auxiliar na busca do desenvolvimento integral da sociedade, livrando-se dos modelos impostos e desvinculados da realidade latino-americana” (CIAMPI, 2000, p.19).

O documento gerou polêmicas tanto dentro quanto fora da Igreja Católica por sua orientação política de caráter popular e democrático, no entanto o documento recebeu apoio suficiente para ser posto em prática, levando a PUC-SP a efetuar, na década de 1970, a reforma de seus cursos de acordo com o documento de Buga, apesar da legislação oficial e do controle do regime autoritário.

Apesar de ter sido outorgada, a Reforma Universitária de 1968 deixava alguns espaços, que visavam minimizar as pressões de setores estudantis e do magistério, interessados em uma mudança educacional com um sentido diverso da reforma oficial. Com tais brechas foi possível que as universidades a partir de suas características pudessem desenvolver cada uma, um tipo específico de reforma.

A reforma na PUCSP teve início no começo da década de 1960 na FFCL de São Bento e se estendeu para outras unidades, ainda que não de forma tranquila. Uma das razões que direcionou o processo de reforma da PUCSP, por ser católica, foi o perfil desejado de universidade traçado PELA Comissão de Educação Conselho Episcopal Latino Americano (CELAM) em Buga - 1967. A partir dessas diretrizes estava sendo pensada, antes mesmo da proposta oficial, uma reforma que permitisse a inserção do aluno na universidade numa perspectiva de formação humanística crítica, abrangente, que respondesse às exigências da realidade brasileira em termos de uma atuação profissional futura. A expectativa era a de que tal processo se iniciaria com o Ciclo Básico e se desdobraria em uma reforma de todas as séries e níveis do ensino superior, tanto na Graduação como na Pós-graduação (ABBUD, 2006, p. 2368).

Apesar da legislação oficial e da repressão do regime militar, talvez a única universidade católica a efetuar a reforma nos termos do documento de Buga tenha sido a PUC-SP (Ciampi, 2000, p. 44). Durante a Ditadura Civil-Militar muitos professores e estudantes da universidade se opuseram ao regime. Muitos professores de universidades públicas cassados pelo governo foram admitidos na PUC/SP pelo grão-chanceler Dom Paulo Evaristo Arns. Entre os professores acolhidos figuram Florestan Fernandes, Paulo Freire, Octávio Ianni, entre outros.

Em julho de 1977, a PUC-SP cedeu seu campus universitário, da Rua Monte Alegre, para a realização da 29ª Reunião Anual da SBPC, que a repressão tentava impedir. Em setembro, os alunos, entendendo a PUC-SP como um espaço livre, mobilizaram-se para o III Encontro Nacional dos Estudantes, que também foi proibido. O encontro reuniu estudantes de diversas universidades do país e foi

invadido por militares. Aproximadamente 900 estudantes foram presos e a PUC-SP não deixou de reagir à intolerância do governo militar para com o movimento estudantil e procurou responder aos anseios da universidade brasileira frente ao contexto político.

A história brasileira e a história puquiara conjugaram-se entre os anos de 1970 e 1980 uma vez que na PUC-SP o debate não foi meramente acadêmico, mas essencialmente político. Ainda de acordo com Ciampi, a PUC-SP passou por uma reestruturação na década de 1970, que marcou seu papel no cenário nacional. Tal reestruturação redimensionou os meios disponíveis em função do seu projeto de Universidade católica aberta para a História.

Humberto Carlos Mairena Canha (2013, p. 11) afirma, que a partir dos anos de 1970 a Fundação São Paulo, mantenedora da PUC-SP endividou-se ao construir prédios novos e ver também reduzida a participação do Estado no orçamento da instituição.

Como qualquer outra Instituição de direito privado, proprietária de um grande patrimônio econômico e financeiro, a PUC-SP desenvolveu suas atividades acadêmicas no âmbito da sociedade capitalista brasileira e, portanto, estava sujeita às contingências da política econômica nacional, particularmente, daquela voltadas para a Educação. Assim, teve que operacionalizar seu projeto educacional em função das obrigações tributárias e trabalhistas, beneficiar-se dos subsídios governamentais e aliá-los à política federal de reajuste das mensalidades.

Como universidade confessional, subordinada à Igreja Católica e às suas diretrizes, estava sujeita ao modo como a Igreja concebia o mundo dos homens e, particularmente, como a educação cristã era responsável por transformar a vida social ao transformá-lo. Dessa forma a PUC-SP precisou lidar com as mudanças sociais e políticas que perpassavam a sociedade brasileira, particularmente aquelas relacionadas ao meio universitário (CANHA, 2013, p. 11-2).

De acordo com o autor devido ao agravamento da crise, em 1976 foi criada a Associação dos Professores da PUC-SP (APROPUC) e em 1978 a Associação dos Funcionários Administrativos da PUC-SP (AFAPUC) na defesa dos interesses trabalhistas e acadêmicos dos dois segmentos enquanto que o movimento estudantil protestava contra o aumento nas mensalidades e a favor da participação nas decisões na universidade.

Já nos Institutos Isolados que deram origem à UNESP, a partir do Golpe Militar de 1964, os Institutos sofreram restrições aos seus trabalhos com relação às posições políticas de muitos de seus membros. Neste contexto, muitos docentes foram perseguidos, investigados e presos. Em Assis, por exemplo, foram presos por resistência ao golpe, o docente Onosor Fonseca acusado de politizar os alunos e o estudante Antônio Dimas. Muitas das denúncias foram feitas pela própria comunidade local que via com desconfiança o posicionamento e ações de professores e alunos dessas instituições.

As principais críticas eram endereçadas à realização de cursos sobre a realidade brasileira, a adoção do programa de erradicação do analfabetismo pelo método Paulo Freire, a realização de palestras sobre reforma agrária, sobre o movimento das ligas camponesas ou simplesmente pela participação em reuniões, consideradas por esses grupos como tendo caráter subversivo (CORRÊA, 2014, p. 48).

Ao longo do período de Ditadura Militar, em diversas unidades da UNESP, os estudantes principalmente das faculdades de Humanidades, realizaram fóruns que muito contribuíram tanto para a aproximação entre os estudantes dos diferentes institutos, como também com alunos de outras universidades preocupados com a situação de seus cursos. Nos fóruns foram apresentados levantamentos sobre os cursos com informações sobre metodologias empregadas, implicações da reforma universitária, interferências internas e externas. Enfatizavam a necessária politização e maior vinculação dos cursos com a realidade daquele momento da sociedade brasileira.

A proposta para a formação de uma universidade a partir da reunião dos Institutos Isolados foi sugerida no ano de 1975, pelo secretário de Educação, José

Bonifácio de Oliveira Coutinho. A ideia pareceu interessante aos integrantes dos Institutos, que, no entanto, não puderam participar das discussões que ocorreram durante todo aquele ano, fechadas aos membros da Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESESP) que naquele momento tinha uma reitoria, e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Em outubro foi apresentado à Assembleia o projeto de criação da Universidade Estadual Paulista, pelo então governador Paulo Egydio Martins.

Desde 1968 era presente a reflexão sobre as relações entre os diferentes segmentos que compõem uma universidade, suas responsabilidades, seus objetivos e sobre a importância da relação com novos campos do conhecimento. Nesse sentido, havia nos integrantes dos institutos, muita expectativa em torno da criação de uma universidade, como também muita desconfiança dado o fato que o governo estadual comungava e comprometia-se com uma administração federal antidemocrática, autoritária.

A UNESP foi criada em 31 de janeiro de 1976, em plena Ditadura Militar, a partir da aglutinação dos Institutos Isolados. O primeiro reitor, indicado pelo governador, foi Luís Ferreira Martins, professor proveniente da USP e coordenador da CESESP.

O nome dado à Universidade recém-criada, Júlio de Mesquita Filho, foi segundo o governador uma homenagem ao grande educador paulista. O nome desagradou os integrantes da universidade, pois não foram consultados para a escolha do nome e repudiavam o que foi escolhido, uma vez que, o jornal de propriedade do homenageado, inúmeras vezes atacou os institutos que passavam a formar a nova universidade. Das três universidades públicas paulistas, a UNESP é a única que recebe um nome em homenagem a alguém.

Um Conselho Provisório foi organizado a fim de elaborar o primeiro Estatuto da UNESP. O documento expressa motivação contábil ao propor redução de despesas, há também preocupação com relação ao número de vagas ofertadas e as efetivamente ocupadas, há ainda clara atenção em atender às necessidades do mercado, o que conforme Corrêa, explica a “forte crítica às Ciências Humanas que passariam a ter seu campo de ação limitado” (CORRÊA, 2014, p. 52).

O Estatuto foi aprovado em 1977 impondo a reestruturação dos campos e das unidades universitárias. Alguns cursos foram fechados, outros foram transferidos para outras unidades junto com seus docentes, professores foram demitidos, tudo de forma autoritária, sem qualquer consulta aos interessados, desrespeitando os vínculos criados entre as diferentes especialidades e os vínculos criados com as comunidades locais. Tal situação causou indignação e muitos protestos que foram duramente reprimidos pelo governo paulista.

Ainda durante a Ditadura Civil-Militar, sobre a implantação dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, Maria Lúcia de Arruda Aranha afirma que tal política recebeu apoio apenas a partir da década de 1970.

(...) por fundamentar a concepção de desenvolvimento nos governos militares. Apesar desse propósito inicial, esses cursos expandiram-se, garantindo o desenvolvimento da pesquisa e melhorando a qualificação dos professores universitários. Aliás, na década seguinte os professores se organizaram em entidades representativas de âmbito nacional, retomando a discussão sobre o papel da universidade, sobretudo no período do início da redemocratização do país (ARANHA, 2006, p. 317-8).

Também na década de 1970 teve forte influência na educação brasileira, a pedagogia tecnicista, de origem norte-americana, que concebia o professor como um organizador e o aluno como um receptor que fixava informações. Nesse processo, a formação do professor também foi impactada, sobretudo com o Decreto – Lei n.º 547/69, que permitiu o funcionamento dos cursos superiores de curta duração. Os professores formados nesta modalidade de ensino criada a partir de uma dimensão econômica da educação recebiam uma formação generalizante e superficial. Outra mudança no ensino superior aconteceu no sentido de resolver o problema dos excedentes dos exames vestibulares, conforme Aranha:

(...) A ampliação do mercado de trabalho, devido à implantação das empresas multinacionais, estimulou a demanda de escolarização. A antiga universidade, porém, não tinha condições de atender à procura. Sem acesso à faculdade, depois de aprovados em exame vestibular, os estudantes pressionavam o governo por mais vagas.

O Decreto nº 68.908/71 pôs fim à crise dos excedentes, criando o vestibular classificatório. O critério deixava de ser a nota de aprovação, para ser aceito apenas o número de candidatos condizente com as vagas disponíveis, mediante classificação (ARANHA, 2006, p.315).

Ainda na década de 1970, com a Lei nº 5.692/71 passou a ser obrigatória a disciplina de Estudos Sociais, que substituíra as disciplinas de História e Geografia nos cursos de 1º grau. A disciplina de História passou a ser ministrada apenas no 2º grau, atual ensino médio, enquanto os Estudos Sociais tornou-se disciplina obrigatória em todo o 1º grau, atual ensino fundamental.

Tal desvalorização da História e da Geografia gerou descontentamentos nos setores acadêmicos e profissionais, por exemplo, as manifestações públicas da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), que contribuíram para a retomada do ensino de História e reformulação curricular em diferentes estados do Brasil.

Nos anos 60 e 70, medidas como uma reforma de ensino, que promovessem adequação ainda maior do sistema educacional às diretrizes políticas do Estado autoritário, foram recebidas com desconfiança por associações científicas (que tentavam se organizar e resistir a um Estado antidemocrático), certamente porque, mesmo usando o argumento que a reforma era necessária e que se buscava o melhor para o Brasil, a forma como ela era promovida desautorizava e obstruía profissionais do setor, que não estivessem encravados na administração pública, a opinarem, sugerirem e negociarem a forma das políticas sociais do Estado (MARTINS, 2002, p. 60-1).

A efetivação de Estudos Sociais no currículo nacional a partir da Reforma do Ensino de 1971 incentivou a criação do curso superior de Estudos Sociais, responsável pela formação os professores que estariam aptos a atuar na nova disciplina.

Muitas faculdades, amparadas na lei que garantia a existência dos Estudos Sociais, e na nova configuração dos conteúdos de ensino que estas matérias deveriam conter, entenderam que uma nova disciplina escolar estava surgindo. A necessidade de “treinar” (para nos lembrarmos da expressão usada por Goodson) a mão-de-obra justificava, portanto o aparecimento de outro campo de formação profissional. Essa visão, plenamente de acordo com o CFE da época, garantiu a multiplicação das escolas de formação de professores, faculdades que se dispuseram a formá-los em licenciaturas curtas.

Como o objetivo da matéria era integrador, “ajustador”, os cursos acabavam por formar profissionais pouco voltados para estudos críticos, mais dóceis ao Estado, polivalentes e mais fáceis de serem explorados (MARTINS, 2002, p. 109-10).

Lecionavam Estudos Sociais professores com formação precária em licenciaturas curtas, sendo que a disciplina em questão atendia ao objetivo do Estado de exercer controle ideológico sobre a disciplina e a formação dos jovens, que aprendiam por meio de “memorização mecânica de datas e fatos sem contextualizar e questionar o processo” (FEITOSA, 2009, p. 54).

(...) se antes, no início do século, tratava-se de ensinar história para definir os sentidos da nacionalidade e do ser cidadão naquela nação, a partir dos anos 70, com a reforma de ensino, o poder público sinalizava para o fato de a “cidadania” ter uma forma (ou talvez melhor seria dizer “fôrma”) definida, que deveria ser exercida conscientemente, e que os Estudos Sociais explicitariam, em seus conteúdos, essa forma/fôrma. O poder público que de regulador do sistema passou a ser o maior promotor da educação

brasileira, imbuíu-se da função de formular a “melhor” maneira para que o brasileiro exercesse sua cidadania (MARTINS, 2002, p. 109).

Desde a década de 1980, no processo de redemocratização do país, construiu-se uma perspectiva de análise que considera os Estudos Sociais como uma tentativa de descaracterização da área das Ciências Humanas e desqualificação do ensino da História escolar e universitária. O processo de reabertura política teve impacto também em outras questões educacionais. Nos cursos de licenciatura, por exemplo, ampliou-se a defesa da formação do professor comprometido com a prática social e ciente de seu papel como agente sócio-político, sem, no entanto, desconsiderar a formação técnica dos professores dos anos de 1970. Nesse contexto foi possível discutir a função social da Universidade, a necessária formação de professores críticos reflexivos capazes de promover a socialização dos conhecimentos historicamente adquiridos gerando inúmeras transformações.

Essa visão de formação dos professores, nos anos 80, reflete também na área de História: defende-se outro processo de formação, a profissionalização dos professores e um novo ensino de história. A crítica à formação distanciada da realidade educacional brasileira, a dicotomia bacharelado/licenciatura continua, articulada à defesa de uma formação que privilegia o professor /pesquisador, isto é, o professor de História que seja capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção (FONSECA apud FEITOSA, 2009, p. 57).

No início da década de 1980 o regime militar começou a dar mostras de enfraquecimento a partir de um lento processo de democratização do país, sendo que “a sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis apresentavam-se de modo mais contundente contra o arbítrio, buscando recuperar espaços perdidos. Exilados políticos anistiados retornavam ao Brasil” (ARANHA, 2006, p. 320).

Da reabertura política às atuais demandas sociais

Em compasso com a sociedade brasileira que retornava aos poucos ao regime democrático, na UNESP e na PUC-SP, por exemplo, houve eleições diretas para reitor. Na UNESP em 1983, houve a eleição paritária do professor Antonio Quelce Salgado para diretor do campus de Assis e em 1984 houve eleição também paritária para reitor da UNESP. Segundo Maria Ribeiro do Valle as eleições paritárias mostram “o pioneirismo da comunidade unespiana composta por três segmentos – alunos, professores e funcionários – em um exercício de democracia que até hoje é inédito na história das universidades brasileiras” (VALLE, 2014, p. 64).

Segundo Valle, as eleições diretas na UNESP estão em compasso com os acontecimentos da sociedade brasileira. O movimento das “Diretas Já” teve início no mesmo ano da eleição do diretor para o campus de Assis, levando a “sensação de que a luta pela redemocratização ocorre dentro e fora da universidade, simultaneamente, dando a sensação de que seus atores estão juntos numa luta comum”. No entanto, apesar das eleições, ambos os candidatos (diretor e reitor) são impedidos de tomar posse “e o outro lado da moeda, o regime autoritário, se revela ainda com toda a sua força dentro da UNESP, dando a sensação de que o arrefecimento da ditadura é ali, mais lento e gradual do que na conjuntura brasileira mais ampla” (VALLE, 2014, p. 65).

No começo dos anos de 1980, a PUC-SP tornou-se a primeira universidade brasileira a eleger e empossar o reitor e outros cargos administrativos pelo voto direto dos professores, funcionários e alunos ao reeleger a professora Nadir Kfoury, a qual em junho de 1979 iniciou o processo de revisão dos Estatutos de 1971 que provocavam a lentidão, burocratização e oneração da estrutura acadêmica e administrativa da instituição. A revisão iniciou-se a partir da pressão das representações de professores, funcionários e alunos, os quais propunham alterações nas relações de poder estabelecidas pela estrutura universitária.

Sobre a formação dos professores no período em questão, Mariana Feitosa (2009, p. 57) afirma, que foi somente na década de 1990, que a formação do professor-pesquisador foi mais bem especificada, a partir da Lei de Diretrizes e

Bases, de nº 9.394/1996, aprovada no Congresso Nacional após intenso debate e oposição de interesses. Ainda sobre o processo de elaboração da LDB de 1996, Aranha nos dá a seguinte informação:

O primeiro projeto da LDB resultou de amplo debate, não só na Câmara, mas também foi ouvida a sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional em Defesa da escola Pública, composto de várias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação. O projeto original exigiu do relator Jorge Hage – que deu nome ao substitutivo – um trabalho importante de finalização porque, pela primeira vez, uma lei não resultaria de exclusiva iniciativa do Executivo, e sim do debate democrático da comunidade educacional.

Porém, com o apoio do governo e do Ministro da Educação, o senador Darcy Ribeiro propôs outro projeto, que começou a ser discutido paralelamente e terminou por ser aprovado em 1996. Os defensores deste último consideravam que o substitutivo anteriormente apresentado, entre outros defeitos, era muito detalhista (...) e corporativista (interessado em defender determinados setores). Em contraposição, o projeto aprovado foi criticado por ser vago demais, omissos em pontos fundamentais e autoritário, não só por não ter sido precedido por debates, mas por privilegiar o Poder Executivo, dispensando as funções deliberativas de um Conselho Nacional composto por representantes do governo e da sociedade (ARANHA, 2006, p. 324-5).

A LDB colocou fim à legislação que determinava o modelo único, assumindo e estimulando a diversidade institucional (especialização de serviços). O critério a definir a Universidade passou a ser ‘qualidade’ dos serviços prestados e, em decorrência deste, autonomia para abrir e fechar cursos. Deixou de ser necessária a universalidade do conhecimento, permitindo-se a existência de Universidades para áreas específicas do saber e, a indissociabilidade, podendo haver Universidades só de pesquisa ou só de ensino, interessando apenas a “competência” com que desempenham suas atividades. Com isto a LDB/1996 pretende modernizar ao diferenciar os “serviços” para a diversidade de “clientela” e diminuir a participação do Estado no financiamento destes. Ou seja, a modernização significa adaptar a Universidade a uma situação que mantém e reforça sua condição de instituição de

país com economia periférica, à medida que limita a formação de cientistas e privilegia o treinamento de mão-de-obra tornando a universidade operacional.

Maria Lúcia Aranha diz que quanto ao ensino privado, “o *lobby* dos empresários do ensino superior conseguiu alterar a exigência que constava do projeto de um corpo docente formado na sua maioria por mestres e doutores, reduzindo essa cota para um terço ‘pelo menos’” (ARANHA, 2006, p. 325).

Já, na década de 2000 outro importante acontecimento para a educação básica e o ensino superior – e que muito nos interessa na pesquisa - foi a aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram o artigo 26 A da LDB tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

De acordo com Márcia Guerra Pereira, muitos anos antes da Lei 10.639/03, algumas universidades já trabalhavam com conteúdos de África em seus cursos de História. Tanto a Universidade do Brasil quanto a Universidade de São Paulo incluíam no seu currículo conteúdos de África em História Moderna e Contemporânea, sobretudo na década de 1960 no contexto de emancipação política de diversos países africanos.

Após o final da década de 1960, com a Ditadura Militar, outras questões tomaram a universidade e a autora não identificou mais a inclusão de conteúdos sobre o continente africano e seus descendentes no Brasil nos programas das disciplinas dos cursos de História. Pereira informa que foi apenas em meados de 1990, que os conteúdos de história africana voltaram para os currículos das graduações em História.

Além da LDB de 1996, a qual no capítulo Da Educação Básica aponta que o ensino de História do Brasil deve considerar as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro, também os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, abordam a diversidade ao colocar como desafio à escola o investimento na superação da discriminação e valorização da diversidade etnocultural que compõem o patrimônio sociocultural brasileiro, e ambos os documentos repercutiram nas licenciaturas local de formação dos professores para a educação básica.

Coerentes com esta visão geral, os PCNs de História se pautaram pela crítica à visão eurocêntrica que instituíra um determinado modelo de identidade social unívoco e apresentaram, como um dos seus objetos específicos, a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a introdução de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominavam o ensino de História. Em suas sugestões destacava-se a preocupação em possibilitar aos alunos o trabalho com semelhanças e diferenças culturais que contemplariam espacialidades mais amplas e temporalidades diversas, nas quais também é visível o diálogo com a historiografia social e da Nova História cujo espaço se ampliava nas universidades (PEREIRA, 2012, p. 138).

Entre as universidades que contemplavam a temática já na década de 1990, Pereira localiza algumas delas no Maranhão, Salvador, Brasília e São Paulo, cada qual respondendo as demandas do movimento social da região ou ao interesse do professor especializado no tema. A autora cita algumas das universidades federais que tinham professores de História da África na referida década, como a Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no entanto, nenhuma das três instituições oferecia a disciplina em caráter obrigatório.

(...) Ao longo da primeira década do século XXI, essa presença vai ganhando mais volume: concursos se destinam ao preenchimento de vagas abertas para professor de História da África, articulam-se projetos sobre o tema e cursos de extensão no âmbito da temática vão se tornando mais e mais frequentes. Podemos, mesmo, dizer que a História da África passou a integrar a grade curricular dos cursos destinados a formação de historiadores na maioria das universidades públicas do país.

Esta trajetória articula-se, em larga medida, a alterações no sistema educacional vinculadas à Lei 10.639/03 que introduziu a História da África como conteúdo obrigatório na legislação brasileira. Disposições legais e organização curricular entrelaçaram-se na constituição da disciplina sob novas perspectivas e sob novos paradigmas. Se nos anos 1960 a inclusão dos conteúdos de história africana havia sido pensada como integrando “naturalmente” a discussão do que se compreende em nossos cursos como

História Geral, em especial a História Moderna e Contemporânea, nesse seu “renascer” a opção é diferente: a História da África passou a constituir uma disciplina acadêmica autônoma, mormente integrada a Área de História Moderna e Contemporânea (PEREIRA, 2012, p. 121).

A partir da promulgação da Lei 10.639/03 foi rápida a resposta dos cursos de História que em menos de uma década já contemplavam a disciplina de História da África como disciplina obrigatória com realização de concursos públicos para seu provimento.

Gradualmente esse “renascimento” foi ganhando volume e regularidade (...). Nesta condição passaram a constar dos currículos de graduação em História da maior parte das Universidades públicas do país, incorporando-se aos currículos vigentes nestas instituições como componentes curriculares autônomos, isto é, como disciplinas acadêmicas de história da África para as quais precisaram ser disponibilizados horários e salas de aula exclusivas, professores próprios, recursos de formação e capacitação específicos (PEREIRA, 2012, p. 132).

No caso da inclusão de conteúdos de história indígena não conseguimos identificar pesquisas que localizassem sua inclusão em currículos de cursos de História anteriores à Lei 11.645/08. A referida lei possui apenas oito anos de existência e ao que nos parece, diferentemente do que ocorreu com os conteúdos de África, aponta para uma primeira vez em que a universidade é colocada em xeque no que diz respeito a sua responsabilidade com relação ao reconhecimento e valorização dos povos indígenas e suas contribuições na História brasileira.

Em artigo publicado em 2005, Eduardo Natalino dos Santos afirmava a escassez de disciplinas e pesquisas relacionadas à história indígena nos cursos de História.

No Brasil, de forma geral, os cursos de graduação e licenciatura em História tratam a cultura e a história indígenas de maneira superficial e genérica. A maioria dos cursos não possui disciplinas voltadas para a história dos povos indígenas em tempos anteriores à chegada dos europeus e, sendo assim, apenas alguns grupos, entre várias centenas, são mencionados nas primeiras aulas de disciplinas que abordarão centralmente a conquista e a colonização da América. Em tais disciplinas, por vezes, alguns desses grupos voltam a ser objeto de interesse em aulas posteriores, mas apenas na medida em que entram na esfera de processos e instituições de origem europeia, como o tráfico de mercadorias, a evangelização ou o surgimento dos Estados-nações americanos. No entanto, nesses casos, as escolhas políticas, as transformações identitárias e as atuações particulares de cada grupo indígena não são muito levadas em conta, pois todos esses grupos são vistos como uma massa, denominada de índios. Em outras palavras, de maneira geral, os grupos indígenas não são considerados como atores históricos na construção de explicações sobre a história da América colonial ou Independente (SANTOS, 2005, p. 35-6).

Não ignoramos que todo processo de mudança na formação acadêmica e também na atuação dos professores nas escolas exige tempo e investimento. Todavia o diálogo foi aberto e, por si só, representa um campo de possibilidades para a formação e educação voltada à valorização dos povos indígenas.

A História Indígena nos cursos de Licenciatura em História: contexto nacional

Considerando os problemas relacionados à identidade nacional entendida em suas diversidades, colocamos como essencial o aprofundamento de estudos sobre a inclusão do ensino de histórias e culturas indígenas no currículo da educação básica e também nos cursos de licenciatura do ensino superior, por saber que a instituição escolar e a universidade tem um papel fundamental na formulação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania. O conhecimento dos “outros” poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados aos indígenas, além de contribuir para a superação de uma escola e uma universidade de padrões eurocêntricos, que negam a pluralidade étnico-cultural de nossa formação.

Incluir e valorizar outros elementos como a presença e contribuição dos indígenas não nega a relevância da Europa para o nosso país. “Mas isso, não pode nos cegar em relação às outras partes essenciais da nossa formação cultural, histórica e antropológica, como é o caso da presença indígena” (FUNARI e PIÑON, 2014, p. 16).

O atual contexto histórico e social evoca outras histórias, outras narrativas e outros modos de vida para além dos grupos historicamente privilegiados, de modo à reconfigurar nossa relação com o “outro” e sua diversidade cultural. Sustentamos a necessidade de um grande investimento na formação docente, - que leve ao questionamento dos conhecimentos e práticas legitimadas, que busque entender e combater as práticas dominantes - nos estudos desenvolvidos nas instituições de ensino e em seus currículos.

No que se refere à implementação da Lei 11.645/08, às Universidades, cabe importante função, uma vez que podem se apresentar como lugares ideais para a superação de obstáculos. Às Instituições de Ensino Superior, como um todo, cumpre a responsabilidade com a formação docente, na perspectiva de se constituírem espaços democráticos de produção e divulgação de conhecimentos que rompam com as bases do pensamento eurocêntrico, que historicamente tem se pautado pelo silenciamento sobre as histórias e culturas indígenas. As universidades são instadas a incluir na formação docente conteúdos que possibilitem aos futuros professores abordar as questões referentes ao ensino das histórias e culturas dos indígenas, a resistência à violência, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política.

Em matéria publicada na revista eletrônica *Escola Pública*, especialistas falam sobre a escassa e necessária formação de professores para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena:

Para os especialistas, o maior desafio para a implementação da lei de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo MEC está na formação dos professores. "Há muito trabalho a ser feito tanto com os docentes que já se formaram quanto com aqueles que ainda estão no ensino superior",

comenta Valquíria Pereira Tenório, doutora em sociologia pela UFSCar. Desde 2003, as universidades, sobretudo as públicas, aumentaram a oferta de disciplinas que tratam da questão étnico-racial. Mas a mudança caminha a passos lentos. "Muitas dessas instituições ainda não estabeleceram ementas e disciplinas que realmente tratem a temática de maneira ampla. Mesmo as universidades públicas ainda carecem de um comprometimento maior", critica. Há 10 anos, Valquíria coordena cursos de formação de professores sobre o tema para a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.

Domingos Barros Nobre, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), destaca a ausência de discussões sobre relações étnico-raciais no currículo superior. "Nossos professores formados há cinco anos ou mais não tiveram formação alguma. Hoje eles estão em sala de aula apenas com as representações que adquiriram com a vida, por meio da mídia", critica (REVISTA ESCOLA PÚBLICA, 2015, n.p.).

Conforme relatório realizado pelo MEC²¹ em 2012, algumas Universidades brasileiras criaram disciplinas específicas para o ensino da temática²², outras diluíram o conteúdo nas disciplinas tradicionais de seu currículo. Há ainda situações em que permanece um currículo que só discute a presença indígena no momento da invasão dos europeus e no decorrer do período colonial, ignorando sua existência e resistência na história subsequente.

O relatório considerou especificamente os cursos de Graduação em História, Geografia, Artes Visuais, Pedagogia e Letras/Português. Identificou 511 cursos de licenciatura em História, na modalidade presencial em todo o país e 30 cursos na modalidade à distância, sendo alguns destes últimos de alcance nacional. Contudo, afirma que se deve ressaltar,

²¹ BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Levantamento e Análise de Informações sobre o Desenvolvimento da Temática "História e Cultura Indígena" nos Cursos de Licenciatura de Instituições Públicas e Privadas. Relatório Intermediário de Consultoria. CONSULTORA: Beatriz Carretta Corrêa da Silva. Novembro/2012

²² O relatório cita algumas universidades que criaram disciplinas específicas para o ensino da temática indígena, por exemplo: Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade Estadual do Alagoas, Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Estácio de Sá, no entanto, não estuda a abordagem que as diferentes universidades contempladas pela pesquisa dão a questão indígena.

(...) que o número de cursos não equivale necessariamente ao número de Instituições de Ensino Superior, dado que muitas instituições oferecem mais de um curso, por exemplo, um noturno e um diurno ou, como ocorre com frequência nas Universidades Estaduais, cursos em diferentes unidades da instituição disseminadas no interior dos estados. Ademais, algumas instituições possuem filiais em diferentes estados (BRASIL, 2012, p. 06).

A distribuição das Instituições de Ensino que oferecem cursos de Licenciatura em História é a seguinte: são 24 instituições na região norte, 26 no centro-oeste, 57 no sul, 60 no nordeste e 150 no sudeste do país. A região sudeste do Brasil concentra o maior número de instituições e cursos de Licenciatura em História. As universidades que analisamos nesta pesquisa são da região sudeste, sendo todas no Estado de São Paulo. A pesquisa do MEC considerou 108 IES que oferecem cursos de Licenciatura em História em todo o Brasil, no entanto, não é possível identificar quais cursos foram analisados.

Os cursos de História foram identificados como dos primeiros a responder à demanda colocada pela Lei 11.645/08 e considerados locais privilegiados para a inclusão da temática indígena. Porém, o relatório alerta que a aceitação da inclusão da história e da cultura indígena nos conteúdos programáticos das licenciaturas em História não foi, contudo, nem pacífica nem automática. E que ainda tem gerado muitas dúvidas e discussões.

Muitos dos cursos pesquisados compreendem que disciplinas como História do Brasil e América seriam suficientes para contemplar o conteúdo da Lei 11.645/08, por meio de uma abordagem panorâmica das sociedades indígenas do continente e do país²³.

Embora todas essas disciplinas sejam importantes para a formação do professor de história, elas cumprem outro papel que não se relaciona minimamente com o reconhecimento da alteridade indígena no país e a necessidade de multiplicar ideais antidiscriminatórios a partir do

²³ O relatório não apresenta quais instituições participaram da pesquisa.

reconhecimento de seu protagonismo histórico e na formação do país. De fato, tais posturas não contribuem para abalar a prevalência de personagens europeus na construção da América e, ainda, reforçam a ideia de que os povos indígenas brasileiros são (ou devem ser) relíquias vivas congeladas numa pré-história imutável. Assim, ao optarem por não criar uma disciplina específica de História Indígena, preferindo diluir esse conteúdo nas disciplinas de História do Brasil ou da América, os cursos de Licenciatura em História não apenas não cumprem a Lei 11.645/08, como ainda posicionam-se incontestavelmente contra ela, reforçando um conhecimento informado por uma historiografia eurocêntrica e mantendo a ideia folclorizada de um índio prístino e autêntico que contrasta dramaticamente com o índio real (BRASIL, 2012, p 14).

O relatório afirma ainda que algumas instituições justificam a ausência da história indígena pela falta de informação e clareza da lei, o que, não entando, não impediu que houvesse a inclusão da temática indígena em cursos de licenciatura em História. São citados alguns exemplos no relatório:

História das Sociedades Indígenas, disciplina optativa de 40 horas introduzida pela Universidade Estadual do Alagoas com o intuito de abordar os aspectos históricos da população indígena: do povoamento e desenvolvimento econômico, social e político até os nossos dias; Cultura Indígena no Brasil, disciplina complementar de 60 horas introduzida pela Universidade do Sul de Santa Catarina; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, disciplina modular de 60 horas introduzida pela Universidade do Estado do Amazonas; ou História dos Povos Indígenas e Afrodescendentes, disciplina de 44 horas introduzida pela Universidade Estácio de Sá; ou Laboratório de Ensino de História Indígena, disciplina optativa de 60 horas que aborda a representação do índio na sociedade brasileira, o ensino da temática na educação básica e, ainda, estimula os alunos a desenvolver pesquisa e produzir material didático para o ensino da história indígena (BRASIL, 2012, p.15).

A pesquisa conclui que o rarefeito número de Instituições em que existem pesquisas ou especialistas “em áreas como (Nova) História Indígena, Indigenismo, Etnologia Indígena ou Étno-História” (MEC/CNE, 2012, p. 25), é um dos principais entraves alegados para a não implementação de novas disciplinas que incluam a temática indígena no âmbito do ensino superior. Outras Instituições alegam ainda

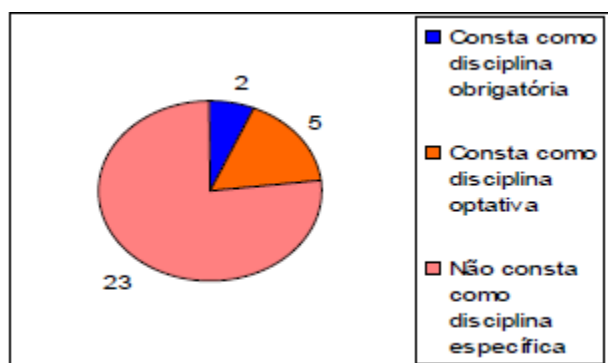
(...) falta de clareza do texto da lei, que não especifica a obrigatoriedade do ensino de tais conteúdos nos cursos de Graduação, atendo-se apenas à educação básica. Outras questionam a falta de comunicação com o movimento indígena ou de discussão com as comunidades indígenas previamente à promulgação da lei, o que seria uma espécie de pecado original do texto legal, que não teria, no que tange à temática indígena, respaldo das comunidades (BRASIL, 2012, p. 25).

Sobre a inclusão da temática indígena nos currículos das Licenciaturas em História, Flavia Eloisa Caimi, em publicação datada de 2013, afirma a partir de pesquisa feita com 30 cursos que, com relação à oferta de disciplinas obrigatórias de história e culturas indígenas o cenário era muito tímido, sendo que

(...) apenas sete cursos apresentam tais conteúdos na forma de disciplina específica, sendo duas obrigatórias e cinco optativas, havendo 23 cursos que não incorporaram disciplinas específicas.

É preciso considerar que o fato de não constarem disciplinas específicas em alguns cursos, não significa a ausência de tais conhecimentos, podendo os mesmos se apresentarem diluídos em outras disciplinas, como História do Brasil, História Moderna, Antropologia etc. (CAIMI, 2013, p. 200).

Quadro I – Presença/ausência da disciplina História Indígena em 30 cursos de História no país



Fonte: CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. Revista Latino-Americana de História. vol. 2, nº 6, agosto de 2013.

Para responder às instituições as quais afirmam que a Lei 11.6458 não tem respaldo das comunidades já registramos no final do primeiro capítulo, que a inclusão da temática indígena nos currículos aparece como demanda em diversos encontros dos povos indígenas.

A partir de tais constatações, acreditamos que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que a escola e a universidade sejam, de fato, um instrumento de afirmação de uma identidade pluricultural. O ensino de história, ao priorizar a construção da identidade nacional, tem sido bastante omissivo no tocante à valorização das culturas das “minorias étnicas”.

Em nossa pesquisa analisamos a inclusão da história indígena em alguns cursos de Licenciatura em História no estado de São Paulo a partir do estudo de seus atuais currículos. Entre os principais motivos para escolha das universidades indicadas para a pesquisa (USP, PUC-SP, Unicamp e UNESP-Assis) está o fato de todas serem reconhecidas como universidades que oferecem ensino de qualidade sendo referência para outros cursos de Licenciatura em História. Citamos também o fato de que todas as universidades escolhidas têm ainda mais do que 40 anos de existência e passaram por períodos importantes da História brasileira, como por

exemplo, a Ditadura Civil-Militar e a volta à Democracia. Todas elas vivenciaram a transição do governo autoritário para o atual regime democrático e todas as discussões que envolveram tal transição, como a luta dos movimentos sociais, as discussões nas universidades e em outros espaços da sociedade mais ampla, incluindo o crescente protagonismo e reivindicações dos povos indígenas no atual momento político do país o que nos permite situar como tais intuições respondem a cada contexto histórico.

Uma análise da trajetória da Universidade mostra a capacidade que esta instituição tem de adaptar-se ao contexto em que está inserida, atendendo às necessidades deste. Mais que uma adaptação, exige-se uma reflexão da Universidade em termos dos seus objetivos institucionais e sociais. Faz-se necessário analisar, profunda e globalmente, seus propósitos e ações, dar perspectiva aos seus problemas e repensar objetivos. Do mesmo modo que a Universidade é crítica com relação à sociedade, deve sê-lo consigo mesma.

CAPÍTULO III

AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS: A CONFIGURAÇÃO DE SUAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA HOJE

Apresentamos aqui informações acerca da estrutura física, recursos e forma de organização atual das universidades e cursos escolhidos para a pesquisa. Em seguida elencamos as disciplinas que de algum modo abordam conteúdos sobre as histórias e culturas indígenas a partir da leitura dos projetos pedagógicos e programas das disciplinas, para no capítulo seguinte identificar quais configurações assumem as licenciaturas em relação ao ensino da temática.

Universidade de São Paulo

Atualmente a Universidade de São Paulo possui 42 unidades de ensino e pesquisa, distribuídos em onze *campi*: São Paulo (03 unidades), Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, Santos e São Carlos (02 unidades). O campus principal situa-se na cidade de São Paulo, sendo o maior campus universitário em região urbana no Brasil. Atualmente é considerada uma das maiores instituições de ensino da América Latina ocupando sempre ótimas posições nos rankings internacionais mais importantes, que consideram a qualidade de Universidades do mundo todo, segundo diversos critérios, sobretudo os relacionados à produtividade científica. Como exemplo, citamos o ranking internacional “QS Quacquarelli Symonds University Rankings”, que analisou em 2014 a qualidade de 36 cursos, sendo que a Universidade de São Paulo (USP) ficou entre as 100 melhores instituições do mundo em 29 deles.

Oferece ainda cursos de pós-graduação (*Stricto Sensu* e *Lato Sensu*) em todas as grandes áreas do conhecimento, que possuem os melhores conceitos dentre todas as Universidades brasileiras, segundo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Outro destaque são suas produções científicas, resultado de pesquisas também em diversas áreas do

conhecimento, muitas delas estão inseridas em programas internacionais de cooperação, através de convênios acadêmicos internacionais.

O curso de História da USP originou-se a partir da extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), já no ano de fundação da Universidade em 1934, sendo o mais antigo do país. Organismo de articulação e reflexão, a FFCL assumiu o significado de lugar onde o conhecimento pode ser elaborado dentro de uma perspectiva de unificação dos interesses sociais. A criação do curso de História na USP teve impacto no ensino em geral, como afirma Elza Nadai:

As primeiras medidas concretas no sentido da inovação do ensino em geral, e o de História em particular, ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934. No bojo da criação e instalação da primeira universidade brasileira (e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) em São Paulo acorreram para esta cidade e depois para a do Rio de Janeiro (com a instalação da Universidade do Brasil) cientistas estrangeiros que se preocuparam em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas (das Ciências Humanas às Biológicas e às Exatas), superando a fase do autodidatismo e abrindo perspectivas novas para a atuação docente.

Para os campos de História e de Geografia, a contribuição foi principalmente de cientistas franceses. Nomes como Fernand Braudel, Emile G. Leonard, Lucien Febvre, Emile Coonaert, Jean Maugué, Pierre Monbeig, Claude Lévi-Strauss, Paulo Arbousse Bastide, Pierre Deffontaines, Jean Gagé, Paul Varnoden Shaw colaboraram para a delimitação do campo de Ciências Sociais no país, sobretudo da História e da Geografia, de seus métodos e objetos (NADAI, 1993, p. 154).

O historiador Fernand Braudel, por exemplo, permaneceu na Universidade de 1935 a 1937. Segundo Elza Nadai, a diversidade de origens e correntes teóricas dos professores dos anos iniciais do curso de História na USP marcaram os estudos de História a partir de três influências: dos professores franceses oriundos da “École des Annales”, os quais ocuparam a Cadeira de História da Civilização; dos professores representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, de

cunho conservador, responsável então pela Cadeira de História do Brasil; e com um olhar menos dogmático e aberto à perspectiva interdisciplinar, destacava-se a figura do professor norte-americano Paul Vanorden Shaw, que ocupou a cadeira de História da América, sendo que “esta formação, embora eclética, conduziu para a compreensão, em novas bases, do jogo e do método da História e, por conseguinte, do seu ensino” (NADAI 1993, p. 155). Nadai lembra ainda o fato de nenhum professor estrangeiro ter sido convidado para lecionar História da Civilização Brasileira pelos fundadores da Universidade. A cátedra de História da Civilização Brasileira primeiro pertenceu a Afonso d'Escragnolle Taunay que assumiu em 1934 e permaneceu até 1937, e depois a Alfredo Ellis Junior, historiadores reconhecidos sendo que ambos participaram do IHGB, porém tradicionais com relação às renovações da historiografia mundial, como por exemplo, a historiografia francesa.

A FFCL viveu diferentes momentos em sua história. Durante muitos anos funcionou sem um prédio fixo, em locais cedidos por outras unidades, transferindo-se de lugar repetidamente até se fixar na Rua Maria Antônia onde nos dias 02 e 03 de outubro de 1968 foi palco de um violento confronto com estudantes da Faculdade Mackenzie que pertenciam ao grupo paramilitar Comando de Caça aos Comunistas (CCC). No enfrentamento um estudante secundarista foi morto com um tiro na cabeça e o prédio da FFCL ficou destruído. Posteriormente a unidade foi transferida para a Cidade Universitária e mais tarde mudou o nome de FFCL para FFLCH como ainda permanece.

Em 1968, o prédio da FFCL da USP, que se localizava então no centro da cidade, à Rua Maria Antônia nº 294, foi invadido pelos membros do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) num episódio que ficou conhecido como a “guerra da Maria Antônia” e que resultou no deslocamento apressado dessa Faculdade para a Cidade Universitária (...). Segundo Cardoso (1998) a articulação da resistência organizada na Maria Antônia contra a ditadura militar dissolveu-se por ocasião dessa mudança, uma vez que ela foi acompanhada de um desmembramento da FFCL em vários Institutos e Faculdades, dificultando com isso a articulação política (MARTINS, 2002, p. 119-20).

Segundo Diogo da Silva Roiz o curso de História da FFLCH “renovou a sua grade curricular diversas vezes, entre as décadas de 1930 e 1950, em função de insuficiências observadas pelos professores quanto às disciplinas oferecidas no curso” (2007, p. 1).

Até 1955 o curso de Geografia e História era interligado. Somente por meio da Lei Federal 2.594 de setembro, incorporada pelo Decreto Estadual nº 25. 701 de 04 de abril de 1956 que regulamentava a efetivação da Lei na FFCL/USP – houve o desdobramento do curso de Geografia e História em áreas independentes.

Sobre a inclusão de outros sujeitos como protagonistas, para além dos europeus no currículo do curso de História da USP, Márcia Guerra Pereira (2012), recupera a inclusão de História da África já nas décadas de 1950 e 1960, como também no curso de História da Universidade do Brasil, no mesmo momento em que as lutas anticolonialistas na África chamavam a atenção do mundo.

Em 1962, O Conselho Federal de Educação regulamentou a *Amplitude e o Desenvolvimento das Matérias obrigatórias* na qual determinou essencial a inclusão de estudos sobre outros continentes, sobretudo a Ásia e a África, num contexto de grande efervescência dos debates políticos que se seguiram a partir da “emergência dos novos Estados africanos e a ampliação do seu papel no cenário político e cultural internacional (...)” (PEREIRA, 2012, p. 119).

A autora parte da história acadêmica, não para procurar indicações da existência de uma disciplina estruturada de História da África nos currículos dos cursos de História e identifica que tanto na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil quanto Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o currículo estruturava-se com base na cátedra, que como já vimos, foi extinta com a Reforma Universitária de 1968.

Enquanto houve o sistema de cátedra os cursos de História eram divididos em quatro núcleos de conhecimentos, considerados os necessários para a formação do futuro profissional, sendo eles: História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, História da América e História do Brasil. Apesar dos conteúdos de África encaixar-se em qualquer dos núcleos de conhecimento, Pereira observa que a

opção pela África quando feita era pelo núcleo de História Moderna e Contemporânea.

Sobre o ensino de conteúdos de História da África na USP, a autora diz que a cátedra de História Moderna e Contemporânea desde 1953, nos cursos elaborados pelo professor Eduardo d'Oliveira França, abordava a economia atlântica do século XVI. Depois, a cátedra sob responsabilidade do professor Manuel Nunes Dias organizou-se a partir da construção do mundo moderno capitalista desde o período de expansão comercial ibérica. “Seus estudos se fundamentavam em uma visão da expansão europeia que incorporava a África e o Atlântico como elementos formadores da riqueza e do crescimento ibérico” (PEREIRA, 2012, p. 109). Apesar de contemplarem as dinâmicas africanas a perspectiva europeia predominava e com ênfase na atuação portuguesa. As referências à África desaparecem nos guias de anuais de programas da FFCL a partir de 1966, ano em que Nunes Dias deixou de ser integrante da Cátedra de História Moderna e Contemporânea.

Os conteúdos de África que, como vimos, haviam começado a ser ministrados nos cursos de História na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, quando as independências africanas ganharam relevo na conjuntura internacional, praticamente desapareceram dos programas após 1967.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a transferência do professor Nunes Dias para a Cátedra de América, e seu interesse renovado pelo porto de Havana, levaram-no a deixar para traz os cursos organizados em torno da expansão portuguesa em África, destinados tanto para a História quanto a Geografia. Seu sucessor, o professor Fernando Antônio Novais, não incorporou o antigo programa, optando por uma nova abordagem da qual estavam ausentes as conquistas e negócios lusos desenvolvidos em território africano (PEREIRA, 2012, p. 123).

A autora afirma que fica evidente a ausência de conteúdos de história africana durante a Ditadura Militar, uma vez que as transformações da conjuntura política do país foram muito intensas assim como impacto que tiveram nas universidades.

De acordo com Helenice Ciampi (CIAMPI, 2000), o processo de reformas curriculares de História foi simultâneo na USP, Unicamp e na PUC de São Paulo, a partir da década de 1960, sendo emblemática a reforma universitária de 1968 em plena Ditadura Militar.

A reforma universitária do governo autoritário brasileiro tinha vários objetivos. Conforme Rodrigo Patto Sá Motta (2014, p. 56) o governo se apropriou de uma demanda da esquerda pré-1964 que defendia, por exemplo, incentivo à pesquisa e a valorização da carreira docente, como também a democratização do acesso e da gestão universitária.

A curto prazo visava neutralizar a crise no sistema de ensino superior, agudizada com o problema dos excedentes. A médio e longo prazos, porém, objetivava modernizar e racionalizar a universidade brasileira, adequando-a às exigências tecnológicas e disciplinadoras do modelo econômico de desenvolvimento capitalista e à ideologia da doutrina de Segurança Nacional” (CIAMPI, 2000, p. 43).

A reforma foi discutida entre os anos de 1965 e 1967, sendo efetivada com a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, com dois princípios norteadores: o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para economia. Na Universidade de São Paulo, e mais especificamente no Departamento de História os debates aconteceram nos anos de 1969 e 1973,

(...) resultando, em 1978, num projeto de reformulação não viabilizado. No período de 1984 a 1986 ocorreu nova discussão, implantando-se um novo currículo a partir de 1987.

Na USP, ajustou-se o currículo aos termos da reforma e da legislação federal, em 1971. Na avaliação crítica de 1978, ressaltou-se que não havia a pretendida dicotomia entre pesquisador e professor de história, ambas inseparáveis: ‘a formação deveria comportar a passagem do conhecimento histórico para o pensamento histórico’. Para fazer frente à fragmentação em

todos os níveis, inclusive no currículo e, especialmente, nos programas, optaram pela instalação gradual de eixos temáticos, 'concebidos como troncos de convergência de disciplina, setores, especialistas'. (...) As discussões de 84/86, para o novo currículo de 87, tiveram, como questões centrais, a flexibilidade estrutural do currículo, os semestres de iniciação para os recém-ingressos no curso e o desaparecimento dos setores, garantindo-se a multiplicidade e diversidade de áreas de estudo e pesquisas individuais, a ênfase nos eixos temáticos e liberdade de enfoques teórico-metodológicos (CIAMPI, 2000, p 28-9).

Com a Reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 foram aglutinadas História e Geografia em uma nova disciplina – Estudos Sociais – no ensino de 1º grau, que tornava evidente a possibilidade de uma hierarquização no que diz respeito à formação dos professores que trabalhariam com os conteúdos de História e Geografia provocando a reação de diversos intelectuais, inclusive de dentro da USP, como afirma Maria do Carmo Martins quando diz que inicialmente foi tímida a resistência a reforma, mas foi ganhando força a medida que regulamentos eram baixados no intuito de efetivar os Estudos Sociais nas universidades. Este foi o caso da USP em 1974 quando a reitoria encaminhou uma consulta formal com o fito de criar o curso de Estudos Sociais naquela instituição, porém a reação dos professores da FFCHL-USP foi sistemática (MARTINS, 2002, p. 111).

Atualmente o curso de História da USP, de acordo com informações contidas no projeto pedagógico, tem como objetivo principal formar profissionais capazes de atender as demandas de ensino e pesquisa, com preparo para a produção de conhecimentos especializados a partir de variado instrumental epistemológico e teórico do campo. Ressalta-se que no curso não se hierarquiza o processo de formação professor/pesquisador, assim todos os graduandos devem dominar os elementos necessários à compreensão da natureza do conhecimento histórico e o domínio das práticas essenciais de sua produção.

É objetivo fundamental da Licenciatura em História, ainda de acordo com o projeto pedagógico, formar professores como sujeitos de transformação da realidade

brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes nas escolas, especialmente nas escolas da rede pública.

No atual currículo do curso de História há disciplinas que contemplam conteúdos de História Indígena e, portanto, são analisadas em nosso trabalho, sendo que, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso de História, são ofertadas disciplinas semestrais, obrigatórias e optativas eletivas e livres.

As disciplinas obrigatórias podem comportar duas ou três turmas, com programas que se diferenciam de acordo com os professores que as lecionam. Tais disciplinas se programam em torno de um núcleo básico de formação constituído por:

(...) temas e conceitos fundamentais, como referência necessária para todos os programas oferecidos na disciplina; relação de textos cuja leitura for considerada essencial para o conhecimento dos temas e conceitos centrais da disciplina (...); instrumental adequado à aquisição de informações e à abordagem dos problemas específicos da disciplina, com ênfase na perspectiva historiográfica. Cumpre ressaltar que o núcleo básico, apesar de obrigatório para todos os programas da disciplina, não impede a plena liberdade dos conteúdos, enfoques e bibliografia que os docentes apresentarão, semestralmente, como formas de viabilizar em seus cursos aquele substrato comum (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2013, p. 07).

As disciplinas optativas são definidas com o objetivo de atender à diversidade e complexidade da formação do profissional de História, sendo que nos últimos anos vem ampliando sua oferta para atender “tanto a demanda de alunos por novos temas como a diversidade de temas abordados pelas pesquisas dos docentes nos laboratórios e em projetos temáticos”. Além das disciplinas optativas que são ofertadas pelo Departamento de História, os alunos podem cursar 1/3 dos créditos exigidos em outras unidades da USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2013, p. 08).

Para conclusão do curso de bacharelado, o aluno deve cumprir 190 créditos, que perfazem 3.270 horas entre disciplinas obrigatórias (136 créditos) e optativas (54 créditos), com a exigência de cursar 2/3 dos créditos em optativas eletivas no Departamento de História, os demais créditos optativos são de livre escolha e podem ser cumpridos em outros cursos da USP.

Para os alunos que optam pela licenciatura, além do bacharelado, por determinação do CNE e do CEE e do Programa de Formação de Professores da USP, a Licenciatura em História comporta parte das atividades no próprio curso de História, como é o caso da disciplina *Ensino de História: Teoria e Prática*, obrigatória para a licenciatura e optativa para o bacharelado. Também é obrigatório o cumprimento de 100 horas de estágio supervisionado no Departamento de História, computadas na disciplina *Ensino de História: Teoria e Prática*. O aluno que opta pela licenciatura deve também comprovar a realização de 200 horas de “atividades acadêmico-científico culturais” (AACC) entre as quais: audiência a eventos, participação em eventos como coordenador de sessão ou apresentador de trabalho, monitoria e comissão organizadora; publicações, iniciação científica; e disciplinas extracurriculares cursadas após o ingresso do estudante na USP; etc.

Quanto a discussão da temática indígena, Eduardo Natalinos dos Santos (2005) afirma, que enquanto foi aluno de História da Universidade de São Paulo no início da década de 1990, aconteceram pouquíssimas conferências que

(...) trataram de nomear e de considerar e de considerar de modo particular os povos indígenas e suas atuações, fossem do período Pré-hispânico, Colonial ou Independente. Lembro-me também que isso fora motivo de crítica por parte de alguns conferencistas, que alertavam para a necessidade de entendermos tais particularidades e atuações, sem o que deixaríamos de compreender, ademais da própria história indígena pré-hispânica, muitos aspectos da história da América portuguesa, espanhola, inglesa, francesa, holandesa e, também, da história de parte das populações americanas (SANTOS, 2005, p. 36).

Segundo o autor foi possível para ele cursar os quatro anos de curso, com quase trinta disciplinas cursadas, tendo tido pouquíssimas aulas que tratassem centralmente dos povos indígenas, oportunidade que muitos de seus colegas não tiveram porque optaram pelo curso de História da América com outros professores. Enfim, era possível concluir todo o curso de História e não ter sequer uma aula relativa aos povos originários, sobretudo os localizados no Brasil.

Entre as disciplinas da atual Grade Curricular²⁴ localizamos as que incluem conteúdos de História Indígena nos mais recentes programas das disciplinas. São elas: a) disciplinas obrigatórias: História do Brasil Colonial I (2016); História do Brasil II (2015); História da América Colonial (2016); História da América Independente I (2016); Ensino de História: teoria e prática – obrigatória para quem opta pela Licenciatura (2016); b) disciplinas optativas eletivas: História Social da Ideias Políticas na América Colonial (2014) História das Religiões e os Encontros Culturais entre Europa, América e Ásia (2012) e; História da América Pré-Hispânica (2014); c) disciplinas optativas livres: História de São Paulo Colonial (2010). São ofertadas ainda algumas disciplinas específicas sobre a História Indígena, porém nenhuma obrigatória. São duas as optativas eletivas que trazem no título a temática indígena: História Indígena Colonial (2014) e O ensino de História e a Questão Indígena (2012).

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Atualmente, a PUC-SP aparece em rankings nacionais e internacionais de universidades com grande reconhecimento pelo seu ensino e pesquisa. No QS World University Rankings de 2014, ocupa a 551ª posição entre as 600 melhores, ainda aparece como a melhor universidade privada do Brasil, a 8ª melhor universidade do Brasil e 43ª melhor universidade do BRICS .

A universidade possui cinco campi universitários, sendo quatro localizados na capital do Estado de São Paulo: Monte Alegre, Marquês de Paranaguá, Ipiranga e Santana, e um em Sorocaba, no interior do estado.

²⁴ A relação com todas as disciplinas ofertadas no curso de História da USP está no Anexo II

O curso de História da PUC-SP foi reconhecido pelo Decreto Federal nº 11.784 publicado em 24/06/1943. Desde sua criação, o curso experimentou profundas transformações, acompanhando os debates nacionais e internacionais da área e dialogando com a sociedade. Helenice Ciampi (2000) em pesquisa sobre o currículo pensado e ensinado no curso de História da PUC-SP, repensa tanto a prática educativa do curso como também a relaciona ao projeto de universidade que surgia no final dos anos de 1960 que desafiava a ditadura militar não só no Brasil como em quase toda a América Latina.

O currículo pensado como uma questão política, também o foi no Departamento de História. No período em estudo o Departamento sempre o discutiu demonstrando uma insatisfação com as reformas.

(...)

Desde sua criação, percebe-se, no Departamento, a busca do desenvolvimento das atividades docentes e de pesquisa de forma mais eficaz e adequada a uma sociedade em mudança e a uma Universidade em transição, que procurava atender às demandas sociais. As tentativas, em especial, de integração, as mais variadas, nem sempre atingidas, foram, entretanto, objeto de debates, reiteradamente discutidas na busca de sua concretização. Estes debates demonstram que os objetivos do curso, embora não definitivos, precisavam ser bem definidos para uma ação coletiva e individual mais consistente.

Nos anos setenta, no curso de História da PUC-SP, pelas fontes analisadas e programações das disciplinas selecionadas para a amostragem, evidenciou-se uma tendência, a da presença de uma concepção de história fortemente marcada pelas Ciências Sociais e pela literatura marxista. As proposições que traduziram os debates curriculares, assim como os autores básicos indicados, concebiam a realidade social como uma totalidade histórica. Houve uma exigência dos alunos, conjugada com uma aspiração dos professores, quanto ao engajamento político e no desejo que o curso fosse instrumentalizado para a luta política. As pessoas buscavam o mais explicativo para entender a realidade e, no momento, era o marxismo que lhes parecia dar os instrumentos para pensá-la. A história era entendida como uma ciência objetiva, mais empírica do que conceitual (CIAMPI, 2000, p. 21).

Neste período a PUC era representada por uma parte da Igreja Católica que lutava pela liberdade e transformações sociais. Conforme Ciampi o curso de história da PUC/SP nos anos de 1970 estava engajado nos problemas sociais refletindo a política da universidade naquele período.

Na década de 1980, momento da reabertura política, houve diversas alterações no currículo do curso de história. Os professores de História em âmbito nacional se organizaram a favor do fim dos Estudos Sociais e pela valorização da História e da Geografia enquanto áreas autônomas de conhecimento. De acordo com o projeto pedagógico do curso:

Tal mobilização fez com que a Universidade repensasse sua relação com a sociedade e o próprio significado da docência. (...) Nesse contexto, surgiram as primeiras propostas curriculares destinadas a articular teoria e prática, ensino e pesquisa. Os professores da rede pública e particular do Ensino Fundamental e Médio participaram ativamente desse momento. Nesse contexto, surgiram as primeiras propostas curriculares destinadas a articular teoria e prática, ensino e pesquisa. Os professores da rede pública e particular do Ensino Fundamental e Médio participaram ativamente desse momento. À medida que a proposta era discutida nas escolas e nas universidades, diversas sugestões foram incorporadas às práticas de ensino de História e, mais tarde, pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a área de História. Dessa época datam também as primeiras propostas de trazer a licenciatura para o interior dos cursos de História, superando a tradicional separação entre licenciatura e bacharelado (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2013, p. 05).

Ainda na década de 1980 aconteceu a segunda reforma curricular do curso de História da PUC-SP. Repensava-se os rumos a serem tomados na prática de ensino e nas pesquisas acadêmicas.

A segunda reforma curricular do curso de História da PUC-SP ocorreu em 1989, e possuía como preocupação primordial trazer as reflexões

contemporâneas desenvolvidas no campo da História para o interior do curso, atendendo, assim, à dinâmica interna da disciplina histórica e de seu campo de conhecimento (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2013, p. 05).

Neste período o curso se abriu para novas concepções provenientes da historiografia francesa da Escola dos Annales. Foi um momento de quebra de paradigmas que se pautavam na busca por verdades absolutas, também de tomada de consciência de que o conhecimento histórico é sempre uma reconstrução crítica do passado a partir do presente, houve enfim uma ampliação dos problemas e de perspectivas para a sociedade.

Atualmente o curso de História é ofertado nas modalidades bacharelado e licenciatura. Está alocado no campus Perdizes. Para a Licenciatura são ofertadas 25 vagas no período matutino e 50 vagas no período noturno. Para a conclusão da Licenciatura são necessários três anos de formação enquanto que para o bacharelado exige-se quatro anos. Conforme o projeto pedagógico do curso, este tem entre os objetivos apresentados:

(...) propiciar aos ingressantes a possibilidade de compreender o mundo em que vivem, conforme o conhecimento das experiências vividas pelas diferentes sociedades, em tempos e espaços diversos; formar um profissional apto para atuar em âmbitos concernentes ao campo do historiador- professor/pesquisador, capaz de posicionar-se como um pesquisador em atividade contínua (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2013, p.14).

Os atuais cursos de História da PUC-SP (bacharelado e licenciatura) resultam da reforma curricular empreendida no ano de 2014. As graduações se norteiam pelo incentivo à capacidade crítica dos alunos para responder aos desafios do mundo contemporâneo e à ampliação do território do professor-historiador nos últimos anos. Daí que se afirma no projeto pedagógico, que as dimensões de ensino, pesquisa e

extensão, de forma indissolúvel, inerentes ao processo educativo ficam asseguradas com a preservação do exercício de todas as atividades inerentes ao ofício do professor/historiador.

Na premiação *Melhores Universidades*, promovida pelo “Guia do Estudante” (Ed. Abril), em 2015 a Universidade obteve nove cursos com a nota máxima, entre eles o de História da PUC-SP. No Ranking Universitário Folha (RUF) o curso de História da PUC-SP ocupa a oitava posição entre os dez mais bem conceituados cursos de História de instituições privadas.

O departamento de História é formado pela graduação e pela pós graduação *estricto sensu* e pós-graduação *lato sensu*. Conta com 32 professores sendo que apenas cinco não possuem o título de doutorado, mas o de Mestrado sendo que destes dois são responsáveis pela disciplina Introdução ao Pensamento Teológico, um professor de Geografia, um professor de Português, entre eles apenas um docente tem formação na área de História.

Na proposta apresentada para o curso de História da PUC-SP as disciplinas ofertadas constituem três núcleos de planejamento e gestão pedagógica, distintos e inter-relacionados:

- Núcleo de Área (NA): reúne os professores/historiadores responsáveis pelo desenvolvimento de disciplinas e atividades que objetivem oferecer, aos alunos do Curso de História (Bacharelado ou Licenciatura) em uma área específica, os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos que identificam sua especificidade epistemológica.
- Núcleo Pedagógico (NP): reúne professores/historiadores responsáveis pelo desenvolvimento de disciplinas e atividades que objetivam oferecer os conteúdos decorrentes dos fundamentos apresentados pelo Núcleo de Área (NA), relativos à reflexão pedagógica; nele são enfatizados conteúdos e estratégias específicas do processo de ensino-aprendizagem da escola básica.
- Núcleo Integrador (NI): Entende-se por Núcleo Integrador (NI) aquele que reúne historiadores/professores responsáveis pelo desenvolvimento de

disciplinas e atividades que objetivem oferecer os conteúdos decorrentes dos fundamentos apresentados pelo Núcleo de Área (NA), intrínsecos à formação do historiador/docente em estreito diálogo com os conteúdos específicos da área de Educação. reúne historiadores/professores responsáveis pelo desenvolvimento de disciplinas e atividades que objetivem oferecer os conteúdos decorrentes dos fundamentos apresentados pelo Núcleo de Área (NA), intrínsecos à formação do historiador/docente. Esses conteúdos contribuem também para aprofundar o entendimento dos sentidos teóricos e metodológicos da pesquisa histórica com base em temas e problemas específicos. Disciplinas deste núcleo também são ofertadas para a licenciatura em estreito diálogo com os conteúdos específicos da área de Educação.

Apresentamos a seguir a distribuição de horas que os alunos que optam pela licenciatura devem cursar entre os núcleos apresentados acima: 1.139 horas em disciplinas do Núcleo de Área; 660 horas em disciplinas do Núcleo de Formação de Professores; 646 horas de disciplinas do Núcleo de Bacharelado, 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais;

O aluno deve ainda cumprir 400 horas de estágio, 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) e para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso são contabilizadas 70 horas.

No Projeto Pedagógico do curso a educação das Relações Étnico–Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena aparece como temática transversal a ser abordada nas disciplinas “África, Áfricas: questões étnico-culturais e étnico-raciais” e “África, Áfricas: questões étnico-culturais e étnico-raciais: prática de ensino e pesquisa” constantes do 6º período do curso. Não há nenhuma disciplina discriminada que contemple a temática indígena.

Entre disciplinas ofertadas identificamos, nos mais recentes programas das disciplinas, a temática indígena nas seguintes disciplinas do Núcleo de área: História americana antes da conquista europeia (2016); História da América colonial espanhola (2015); O século XVIII na América portuguesa e a crise do sistema colonial (Brasil II) (2016).

As disciplinas que compõem o Núcleo de Bacharelado e contemplam a história indígena são as que se seguem: Fundamentos do sistema colonial na América portuguesa: séculos XVI-XVII (2016); América: gênese e formação do Estado (2014).

No que diz respeito ao oferecimento de disciplinas optativas, estas mudam a cada semestre dependendo da oferta dos professores e procura dos alunos. Nenhuma das disciplinas optativas ofertadas nos últimos anos (os programas a que tivemos acesso no curso de História da PUC-SP são dos últimos três anos) contemplou a temática indígena.

Universidade de Campinas

Atualmente a Unicamp responde por 15% da pesquisa acadêmica no Brasil e mantém a liderança entre as universidades brasileiras no que diz respeito a patentes e ao número de artigos per capita publicados anualmente em revistas indexadas na base de dados ISI/WoS.²⁵

A universidade está dividida em três campi — em Campinas, Piracicaba e Limeira — e compreende 24 unidades de ensino e pesquisa, além de: amplo complexo de saúde, 23 núcleos e centros interdisciplinares, dois colégios técnicos e uma série de unidades de apoio.

O Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) teve sua origem no Departamento de Planejamento Econômico e Social, criado por Zeferino Vaz em 1968, já nos primeiros anos da implantação da Unicamp. Até 1975, o IFCH abrigou três departamentos: o Departamento de Economia e Planejamento Econômico (DEPE), o Departamento de Ciências Sociais (DCS) e o Departamento de Linguística (DEL). O IFCH deu origem ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), criado pelo desmembramento do DEL em 1976, e ao Instituto de Economia (IE), criado pelo desmembramento do DEPE em 1984.

²⁵ Informações obtidas a partir da página oficial da universidade: <<http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp>>. Acesso em 04 nov. 2015.

Foi no ano de 1978 que o IFCH passou a contar também com o Departamento de Filosofia (DF) e o Departamento de História (DH). Em 1991 houve o desmembramento do DCS e a criação do Departamento de Antropologia (DA), do Departamento de Ciência Política (DCP) e do Departamento de Sociologia (DS). Em 2005 foi criado o Departamento de Demografia, sendo que atualmente o IFCH conta com 06 Departamentos.

Os cursos de licenciatura e bacharelado em História da Unicamp foram criados em 1976, posteriormente reconhecidos pela Portaria do MEC nº 000408 de 24/06/1980. Atualmente ambos os cursos são ministrados em período integral podendo ser concluídos em oito semestres e no prazo máximo de 12 meses, sendo as disciplinas obrigatórias ofertadas no período da manhã e as eletivas no período da tarde.

As disciplinas obrigatórias contemplam conteúdos clássicos, como introdução ao estudo da história, história antiga, medieval, moderna e contemporânea, história do Brasil, história da América, teoria da história, entre outras. Um segundo conjunto de disciplinas, agrupadas sob a denominação Tópicos Especiais em História, possui programas flexíveis, que variam a cada semestre. Os tópicos permitem que os professores apresentem temas que vêm desenvolvendo em suas pesquisas ou aprofundem temas sugeridos pelos alunos, estudando aspectos ligados aos debates mais recentes nas diversas áreas de atuação do historiador. Escravidão, literatura, movimentos sociais, cultura, subjetividade, gênero, religiões, história da arte, vida urbana e arquitetura são algumas das áreas abrangidas – todas abordadas a partir de um ponto de vista histórico. Completam o curso as disciplinas eletivas, que viabilizam a integração com outras áreas do conhecimento: economia, teoria literária, línguas, ciências sociais, geografia etc. Para quem opta pela licenciatura, o currículo deve ser complementado com as disciplinas de formação pedagógica e didática, além do estágio supervisionado. Assim, o estudante tem uma formação especializada e diversificada, embora o curso possua grande ênfase em história moderna e contemporânea e, especialmente, em história do Brasil (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2015, p. 05).

O curso de História da Unicamp está no ranking da QS Quacquarelli Symonds University entre os 100 melhores do mundo, ocupando a 51ª posição. Em 2015 o curso de História ocupou a 10ª posição na relação candidato/vaga entre as 88 opções de curso no vestibular da universidade. São cursos com alta demanda no Vestibular Unicamp, como é possível observar no quadro a seguir:

Tabela I: Demanda pela Graduação em História – vestibulares de 2009 a 2014

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Vagas	40	40	40	40	40	40	40
Candidatos	623	691	628	657	776	884	1098
Relação Candidato/Vaga	15,6	17,3	15,7	16,4	19,4	22,1	27,5

Fonte: Comvest apud Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em História – Unicamp, 2015.

Para obter o título de licenciado ou bacharel em História o aluno deve cumprir uma carga horária e de créditos de acordo com a sua opção, sendo que o bacharelado é inteiramente ofertado na licenciatura. Entre os créditos a serem cumpridos 24 deles podem ser cumpridos com qualquer disciplina oferecida pela Unicamp.

Tanto o bacharel quanto o licenciado em História são capacitados a atuar como pesquisadores e professores em diversas áreas: na carreira docente nos ensinos fundamental, médio e universitário; como pesquisador em entidades públicas e privadas que dispõem de acervo histórico; na produção de materiais didáticos e paradidáticos; como assessor em programas culturais e de preservação do patrimônio histórico, em museus, arquivos etc. A infraestrutura ofertada pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) permite ainda aos graduandos realizar diversas atividades extraclasse.

De acordo com o projeto pedagógico do curso de História ao longo de sua trajetória o documento tem sido modificado a fim de atender às políticas e demandas

dos últimos anos, citando, por exemplo, a Lei 11.645/08. No documento as adequações curriculares são justificadas a partir de duas circunstâncias:

Ao lado da crescente procura dos estudantes pelos cursos de graduação em História na Unicamp, é possível notar a expansão do interesse de graduandos pela profissionalização com vistas à carreira docente. A Licenciatura e a carreira docente na Educação básica têm sido cada vez mais indicadas como objetivos dos ingressantes e destino importante dos egressos dos cursos. Outro aspecto que situa esta adequação é a necessidade de ajuste do projeto às mudanças na regulamentação dos cursos de licenciatura implementadas no estado de São Paulo desde 2012 (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2015, p. 05).

Ainda no Projeto Pedagógico informa-se que há uma tendência à colocação como professores na Educação Básica dos egressos do curso de História da Unicamp, tal afirmativa provem de uma avaliação inicial feita a partir da coleta de dados sobre destino profissional dos alunos depois de formados, iniciada em 2014 em parceria com o Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas – NEPP/Unicamp. A mesma pesquisa também indica a inserção dos egressos em cursos de pós-graduação e em equipes multidisciplinares voltadas para a implementação de políticas de preservação do patrimônio artístico e histórico. Assim, que o curso busca formar de maneira integrada historiadores e professores de História, superando a dicotomia pesquisa/ensino o que faz com que suas estruturas curriculares sirvam “de modelo para diversas instituições universitárias, tendo sido pioneiros em manter conteúdos voltados para práticas de pesquisa tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura” (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2015, p. 17).

Para a formação do professor de História integram-se duas unidades de ensino da Unicamp, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) onde se aloca o departamento de História e a Faculdade de Educação (FE). Dentre as disciplinas ofertadas no curso de História há as que têm o programa da disciplina permanente e as em que os programas são definidos a cada semestre segundo consenso entre

professores e alunos. O último Projeto Pedagógico do curso foi aprovado em 2015 e está em vigor.

Sobre a inclusão da temática indígena Pedro Paulo Funari, professor do curso de História da Unicamp, no ano de 2011, em entrevista para o Jornal da Unicamp afirmou que:

Há um problema na formação dos educadores. Eles não tiveram informação sobre antiguidade do homem brasileiro e, conseqüentemente, acerca da importância dos costumes indígenas. O curso de História da Unicamp não tem uma disciplina de Pré-história. A maior parte dos cursos de outras instituições também não tem. Tem história da África porque foi introduzida pelo governo Lula. Estou citando a Unicamp porque a instituição tem um ótimo curso e detém a maior nota na pós-graduação do Brasil. Então, isso serve para dar um exemplo de como o professor não tem muita informação do lado pré-histórico. Do lado histórico, também não existe disciplina de história indígena na América ou no Brasil. A formação do professor, nesse aspecto, é deficiente. A informação que ele tem vem do próprio livro didático e do que a mídia divulga (FUNARI, 2011, n.p.)

Nos programas das disciplinas ofertadas identificamos algumas que abrangem conteúdos sobre os povos indígenas²⁶. Entre as disciplinas obrigatórias localizamos as seguintes: História do Brasil I (2015); História da América I (2016); História da América II (2015); História da América III (2016); História Moderna I (2016) e; Estágio Supervisionado em história - obrigatório apenas para quem opta pela licenciatura (2015).

As disciplinas eletivas que abordaram a temática indígena entre 2015 e 2016 são (a partir de seu último projeto pedagógico): O Peru do século XVI: os Incas nas crônicas espanholas (2016); Leituras sobre a América portuguesa: Sociedade e cotidiano (2016); Arqueologia e Patrimônio (2015); Historiografia da Arte e da

²⁶ A relação com todas as disciplinas ofertadas no curso de História da Unicamp está no Anexo VIII

Arquitetura Colonial na América Latina (2015) e; Práticas e estratégias do ensino de História (2015).

Universidade Estadual Paulista/FCL-Assis

A UNESP oferece Licenciatura em História em dois de seus campi universitários: Assis e Franca (neste último também o bacharelado). Centramo-nos apenas na licenciatura ofertada na atual Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Campus de Assis, que teve sua origem em 1956, com a aprovação, pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, do Projeto de Lei do então Deputado José Santilli Sobrinho. Em 06 de fevereiro de 1957 foi promulgada a Lei Estadual 3.826, que criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis - Instituto Isolado de Ensino Superior, cuja inauguração deu-se em 16 de agosto de 1958.

Com o objetivo inicial de formar pesquisadores para atuarem no ensino público, antigos cursos Ginásial e Colegial, numa região à época carente de profissionais portadores de curso superior, e também visando formar pesquisadores e profissionais para o ensino superior, o Instituto Isolado foi reconhecido pelo Decreto Federal 45.263/59.

As atividades de organização acadêmica e administrativa do Curso de História iniciaram-se em 1962. Os Professores contratados para a instalação do Curso de História contaram com a colaboração dos professores do Curso de Letras, este instalado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de Assis, em 1958.

Desde a criação do curso de Licenciatura em História na UNESP/Assis

O Departamento de História procurou desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira a marcar sua presença no quadro das instituições científicas brasileiras e do Estado de São Paulo. Desde então vem dedicando-se ao desenvolvimento da ciência histórica através de estreita colaboração interdisciplinar e pela marcada orientação em formar

professores e pesquisadores na área de História (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2013, p. 02).

O curso foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, com base no parecer nº 715/66, publicado no Diário Oficial de 31 de março de 1967 e promulgado pelo decreto nº 47.984, de 06 de abril de 1967.

Em 1976, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, enquanto Instituto Isolado de Ensino Superior perdeu personalidade jurídica de autarquia e passou a integrar a UNESP como Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis (ILHPA). Posteriormente, passou a denominar-se Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL-Assis).

No mesmo ano, o curso de Filosofia foi transferido para a UNESP de Marília. E os professores do curso de História, até então também ofertado em Marília, foram transferidos para Assis. Além do curso de graduação a FCL-Assis oferta também cursos de pós-graduação em História (Mestrado e Doutorado).

O tempo mínimo para integralização é de quatro anos e o máximo de sete anos, com uma carga horária total de 3030 horas, das quais, 210 horas são de atividades acadêmicas complementares e 300 horas de disciplinas optativas. Atualmente, o curso oferece 45 vagas no período matutino e 45 vagas no período noturno.

Tabela II – Demonstrativo de alunos matriculados e formados no curso de História – UNESP-Assis (2009-2015)

PERÍODO	INGRESSANTES						EGRESSOS		
	Ingressantes		Demais séries		TOTAL				TOTAL
	Matut.	Not.	Matut.	Not.	Matut.	Not.	Matut.	Not.	
2009	40	45	126	128	166	173	36	35	71
2010	45	45	129	144	174	189	39	35	74
2011	45	45	128	149	173	194	35	33	68
2012	45	45	115	145	160	185	19	32	51
2013	45	45	180	154	225	199	24	32	56
2014	45	45	132	139	177	184	25	28	53
2015	45	45	115	122	160	167			

Fonte: Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em História – UNESP-Assis, 2015.

Segundo consta em seu último Projeto Político Pedagógico (2015) “tem por meta formar profissionais para a educação em diferentes níveis e modalidades de ensino além de desenvolver atividades nas áreas de pesquisa, tratamento e conservação de patrimônio histórico, artístico e cultural” (p. 33).

A estrutura curricular proposta para o curso divide as disciplinas de acordo com seus objetivos em quatro modalidades: Obrigatórias de Formação Básica, Obrigatórias Metodológicas, Optativas e Pedagógicas.

a) Disciplinas Obrigatórias de Formação Básica: objetivam introduzir os alunos no domínio da linguagem e dos principais temas, teorias, categorias, problemáticas e bibliografia do estudo da História a partir de diversas matrizes e concepções teóricas e metodológicas. Somam 19 disciplinas cada uma delas com carga horária de 60 horas (4 créditos), que totalizam 1.140 horas (76 créditos).

b) Disciplinas Obrigatórias Metodológicas: objetivam proporcionar ao aluno discussões e práticas sobre o domínio dos métodos de análise histórica essenciais ao conhecimento das diferentes concepções teórico-metodológicas sobre a História. As disciplinas “Metodologia da Pesquisa em História”, “Patrimônio, Acervos e Coleções” e “Fontes para a Pesquisa Histórica” congregam prática como componente curricular e objetivam a formação do pesquisador em História através da discussão teórica e atividades práticas a serem desenvolvidas em meios externos

(museus, arquivos, acervos, ambientes culturais, etc.) e internos (grupos de pesquisa e CEDAP), com o objetivo de formação para a educação patrimonial, documental e histórica. Totalizam 08 disciplinas, que apresentam carga horária total de 660 horas (44 créditos).

c) Disciplinas Optativas: objetivam uma abordagem interdisciplinar, o aprofundamento temático e a constante atualização do conhecimento da história e áreas afins; permitem ao discente maior verticalização na abordagem de temas didático-pedagógicos e históricos. O aluno deve cursar 2 disciplinas optativas, de livre escolha, entre as ofertadas por semestre. O aluno pode também matricular-se em disciplinas oferecidas por outros cursos da UNESP para cumprir a carga horária para as Disciplinas Optativas, desde que aprovadas pelo Conselho de Curso de Graduação em História. O total a ser cumprido em disciplinas optativas é de 120 horas (08 créditos).

d) As Disciplinas Pedagógicas: objetivam capacitar o aluno para a docência de História no Ensino Básico e para a formação pedagógica em geral a partir da discussão sobre os limites do trabalho pedagógico, o exercício do ensino de nível fundamental e médio, os conteúdos definidos para a Educação Básica, a didática, as atividades pedagógicas acompanhadas da prática como componente curricular e o estágio supervisionado. Compreende 12 disciplinas de caráter obrigatório para todos os alunos, uma vez que o curso é habilita apenas à Licenciatura, que totalizam 960 horas (64 créditos).

Entre as disciplinas ofertadas identificamos as que consideram em seus conteúdos a temática indígena. Verificamos que a questão indígena está presente em disciplinas obrigatórias de formação básica, no entanto, não há nenhuma disciplina específica sobre a História indígena, apenas em tópicos a serem abordados. As disciplinas de caráter obrigatório que trazem a questão indígena são: História da América portuguesa I (2016); História da América I (2016) e; História da América II (2015). Sobre a temática indígena existe uma disciplina optativa em que a questão indígena é vinculada a questão ambiental, a disciplina de História Ambiental e indigenista.

CAPÍTULO IV

HISTÓRIA INDÍGENA(S) NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS: DA AMPLIAÇÃO DOS CONTEÚDOS OU CONSTITUIÇÃO DE DISCIPLINA ACADÊMICA

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio
(Um índio – Caetano Veloso)

No presente capítulo, cursos de Licenciatura em História das três universidades públicas do Estado de São Paulo (USP, UNESP/FCL-Assis e Unicamp) e uma universidade privada e católica (PUC/SP) são investigados a partir do estudo de seus projetos políticos pedagógicos e programas das disciplinas, com a intenção de identificar quais configurações curriculares os cursos têm assumido em relação ao ensino das histórias e culturas indígenas.

O exame dos currículos das universidades pesquisadas exige a compreensão do uso que se faz dos termos currículo e disciplina. Na pesquisa usamos o termo currículo e disciplina, sobretudo a partir da definição dos autores Ivor Goodson e André Chervel, para os quais o currículo como qualquer outra reprodução social constitui campo para toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação.

Concepções adotadas de “currículo” e “disciplina”

Segundo Ivor Goodson (2013, p. 31) a palavra currículo vem do termo latino *currere*, que significa percurso, caminho a ser seguido. Isso nos leva a uma definição de currículo como sendo um “curso a ser seguido ou apresentado” num

percurso formativo, caminho predeterminado a ser percorrido. Essa predeterminação relaciona-se tanto ao formato quanto ao modo como se espera que seja executado.

O autor nos alerta que o currículo não deve ser visto como fixo, mas como um artefato social, cultural e histórico, portanto, sujeito a mudanças e flutuações. Goodson destaca a importância de se estudar o currículo como um artefato social articulado a um contexto histórico no qual ressalta a importância do currículo escrito.

O autor afirma que o currículo se constrói em uma grande variedade de âmbitos e níveis, sendo essencial diferenciar entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula. Propõe, então, uma abordagem combinada entre o currículo prescrito e a análise das negociações da comunidade disciplinar para a sua realização, devendo ser consideradas tanto as características do contexto interno quanto as suas relações com o contexto externo.

Adotamos plenamente o conceito de currículo como construção social, focando onde tal construção se dá primeiramente, em nível da própria prescrição. Acreditamos, assim como Goodson, que o currículo escrito “é o testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON, 2013, p. 21). Sendo assim, entendemos que o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções que são publicamente comunicadas e legitimadas à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

O currículo prescrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 2013, p. 21). Sobretudo, entendemos que o currículo prescrito é espaço de lutas políticas que apresentam tanto as divergências quanto as hegemonias que existem no interior do Estado, das Universidades e das escolas. Goodson destaca que o estudo sócio-histórico do currículo busca compreender as intenções e pressupostos envolvidos na elaboração do currículo, afirmando que existem aspectos nessa construção anteriores a prática, ou seja, que “a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a realização interativa na sala de aula”.

Nesse sentido, o currículo deve ser compreendido como o resultado de um processo de lutas no qual, prioridades sociais e políticas de um contexto histórico particular estão em negociação. Portanto, o currículo não pode ser tomado como um dado inquestionável. Tal perspectiva de análise do currículo permite perceber a escolha de finalidades e valores que superam outros na construção curricular. Nossa pesquisa pretende o estudo dos currículos das licenciaturas selecionadas a partir leitura dos programas das disciplinas que contemplam conteúdos da temática indígena, no contexto político de criação da Lei 11.645/08, a qual aponta para a responsabilidade das universidades no que concerne a formação de professores para o ensino da temática exigida.

Quanto ao conceito de disciplina empregado temos como referência os estudos de Ivor Goodson e André Chervel. Segundo André Chervel até o final do século XIX, o termo disciplina era usado para fazer referência à vigilância dos estabelecimentos e a repressão às condutas consideradas impróprias. A partir de 1870 o termo equiparou-se ao verbo *disciplinar* e passou a designar um sinônimo de ginástica intelectual para disciplinar a inteligência das crianças. O termo disciplina com o sentido de conteúdos a ser ensinados não está presente nos dicionários do século XIX, aparecendo somente nos primeiros anos do século XX quando “passa a significar matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 179).

Para Goodson (2013) a disciplina surge a partir de objetivos pedagógicos e utilitários, ligada a aspectos práticos e emergentes da realidade. Ele afirma que com o passar do tempo, as disciplinas se tornam cada vez mais acadêmicas, em um movimento de justificação científica daquele conhecimento de modo que, se constituem as disciplinas científicas que integram tanto docentes quanto discentes do meio científico/acadêmico.

Seu relato acerca do desenvolvimento da história da gramática nas escolas francesas foi pioneiro nos estudos sobre como se constituem as disciplinas. Foi na escola e para as escolas que surgiu a gramática no currículo escolar, sendo assim “trata-se de uma criação da escola e não de um trabalho vulgarizador de um conteúdo acadêmico. Tomados no seu conjunto, os conteúdos escolares não são

apenas referentes aos científicos” (MARTINS, 2002, p. 23). Conforme afirma Maria do Carmo Martins é comum a associação entre os conteúdos escolares ensinados nas escolas com a produção acadêmica e

Disso resulta uma visão hierárquica, em que os saberes escolares são sempre resultantes dos saberes investigados no interior da produção acadêmica. Embora essa concepção seja bastante difundida, não é sempre essa lógica que aparece quando se investiga a história das disciplinas escolares. Tal transição “natural” nem sempre aparece (MARTINS, 2002, p. 24).

Nossa leitura da inclusão de conteúdos e criação de disciplinas acadêmicas sobre História Indígena é de que são frutos de uma motivação que tem origem na escola, de baixo para cima, e da pressão do movimento indígena e de seus apoiadores. Como observado nos trabalhos de Goodson, entendemos que uma disciplina surge no currículo, inicialmente, para responder a uma necessidade social imediata, nesse caso colocada pela Lei 11.645/08.

De acordo com Flávia Eloisa Caimi (2013) para atender a demandas geradas no contexto escolar e social mais amplo, produzidas pela diversidade e exclusão, os cursos de licenciatura vêm promovendo reformulações que alteram significativamente suas estruturas curriculares. A mobilização dos movimentos sociais dos últimos anos contribui para dar visibilidade a diferentes grupos sociais e culturais e

Como resultado, descartou-se a noção de um sujeito único e privilegiado da história, ganharam importância outros eixos de movimento da dinâmica social (raça, gênero, idade) e centralizou-se as discussões nas relações de poder entre as diferentes culturas nacionais (SILVA, 1995).

A própria Lei 11.645/08, fruto também da reivindicação dos movimentos sociais, ao tornar obrigatória a inclusão das histórias e culturas indígenas em todas as escolas públicas e privadas e em todos os níveis de ensino criou demandas para a universidade, a saber: a formação de professores e a produção do conhecimento.

Os estudos de Goodson sobre as disciplinas curriculares têm acentuado o fato de que os rumos de uma disciplina são afetados por debates e disputas entre os subgrupos que compõem e também como essas disputas são influenciadas por aspectos da política educacional e da sociedade mais ampla. Assim, concebemos que cada disciplina tem uma história associada com as necessidades de um momento vivido e a sua implantação está em constante dinamismo, pois reúne diferenciados grupos, ligados por interesses e tradições comuns. A lógica processual das disciplinas, como proposto por Goodson, é assumir inicialmente uma necessidade social de existência para, num movimento posterior, legitimar-se como uma tradição acadêmica.

Goodson exemplifica, nesse sentido, o currículo como “invenção de tradição” referindo-se a Eric Hobsbawn. Para Hobsbawn (2014, p. 08) *tradição inventada* significa um conjunto de práticas e ritos, normalmente guiados por normas expressas ou tacitamente aceitas; que fazem circular certos valores e normas de comportamento por meio de repetição, o que implica em continuidade com um passado histórico considerado apropriado. Ou seja, tradições e costumes inventados não são originais, são fabricados, construídos.

O currículo como “tradição inventada” define um tipo de verdade que fornece uma estrutura para a ação que consegue até permanecer por longo tempo sem ser questionada. Determinada seleção de conhecimentos pode, ao longo do tempo, beneficiar determinados grupos dominantes. Isso ocorre, entre outros motivos, por ser o currículo acadêmico abstrato, fragmentado, hierarquizado e centrado mais no desempenho escrito do que no oral.

No caso das licenciaturas, o currículo norteia o que será aprendido pelos alunos e não se restringe apenas aos conteúdos elencados. Ele também define se determinados conteúdos serão ministradas, como disciplinas específicas ou dentro

de uma área de conhecimento, quantas aulas e em que períodos da vida acadêmica estarão presentes, e quais os assuntos e abordagens serão privilegiados.

No Brasil, a introdução da história das disciplinas escolares/acadêmicas como campo de pesquisa em educação é recente. Segundo Martins o campo se define no país a partir da década de 1990, todavia surge a partir de pesquisas relacionadas ao campo do currículo e não vinculadas às pesquisas em História da Educação. Para a autora a história das disciplinas permite apreender um movimento histórico na definição dos conteúdos e “esse movimento inclui conflitos, lutas pelo espaço de definição da forma e dos saberes que constituem tal conteúdo disciplinar” (MARTINS, 2002, p. 20).

Nos cursos de história a introdução de disciplinas e pesquisas sobre história indígena pode apontar para uma redefinição de paradigmas, uma vez que as disciplinas de *status* reconhecidos nestes cursos foram por muito tempo predominantemente de caráter eurocêntrico. Contar a história com e a partir de outros sujeitos pode significar a desconstrução de uma tradição, o que não implica desconsiderar o componente europeu na constituição dessa nova história e identidade brasileiras, que desejamos mais ampla e sensível aos diferentes sujeitos. Também não desconsideramos a necessária atenção para as determinações históricas, sociais, políticas e culturais que incidem diretamente para que haja resistência a dar lugar na História aos povos indígenas.

Currículo e formação do professor de História para o ensino da temática indígena

Compreendemos que a inclusão das histórias e culturas indígenas nos cursos de Licenciatura em História não ocorre sem negociações e disputas, pois é um cenário repleto de interesses divergentes, opiniões plurais e interpretações também plurais. Pensar a inclusão da temática indígena, no atual cenário social, significa (re) pensar as relações de poder presentes na constituição identitária da sociedade brasileira.

As inovações curriculares que visam o reconhecimento e a valorização da diversidade existente em nossa sociedade, deparam-se com resistências em romper com concepções eurocêntricas, profundamente, enraizadas em todos os níveis da educação brasileira. O cenário descrito evidencia contradições e desafios, tanto no mundo acadêmico, quanto na escola, no processo de formulação e desenvolvimento de alternativas curriculares incluídas de conhecimentos excluídos, marginalizados e outras formas de pensar a diversidade cultural, rompendo assim, com concepções simplistas e estereotipadas sobre os indígenas.

A preocupação com a formação dos professores para atender a nova demanda colocada pela Lei 10.639/03, da qual a Lei 11.645/08 é complementar, está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que estabelece:

-Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

-Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26ª da Lei 9394/1996, como apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), no instrumento de avaliação de cursos de graduação, bacharelado e licenciatura, em “REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS”, exige que a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, esteja incluídas nas disciplinas e atividades curriculares dos cursos, nos termos da Resolução.

A Lei nº 11.645 de 2008 é posterior a Resolução CP/CNE nº 1/2004. É certo, portanto, que os conteúdos especificados na Resolução CP/CNE nº 1/2004 – “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” – são exigidos em componentes curriculares obrigatórios em todos os cursos de licenciaturas no instrumento de avaliação in loco adotado pelo Inep. Quanto ao conteúdo “estudo da história e cultura [...] indígena” não é previsto na exigência do item final do instrumento de avaliação do Inep. Todavia, uma Instituição de Ensino Superior (IES) que pretenda uma formação completa para os egressos de suas licenciaturas, independente da obrigatoriedade, deve incluir, conteúdos e/ou disciplinas sobre as histórias e culturas indígenas para que os seus licenciados, no exercício do magistério na educação básica, possam cumprir o previsto na Lei nº 11.645/08. É nesse contexto que se pode falar do significado da formação do professor de História e as demandas que lhe são colocadas na escola, do seu dilaceramento, embate e fazer histórico, que muitas vezes tem início na universidade e não raramente se encerra neste espaço.

Atualmente em muitos cursos de História, em todo o Brasil, consta da grade curricular disciplinas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira. A inclusão dessas disciplinas ocorreu principalmente a partir da Lei 10.639/03, anterior a Lei 11.645/08, como afirma pesquisa de Márcia Guerra Pereira. A pesquisadora comenta que o Movimento Negro no Brasil passou por um longo processo de lutas para alcançar sucesso em seu objetivo de contribuir para “a superação de uma trajetória de reprodução do preconceito e da desigualdade social” (PEREIRA, 2012, p. 19). Ainda de acordo com a autora o sucesso do movimento pode ser identificado no texto da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação – Lei n. 9.393/96 – na qual está expressa a obrigatoriedade do Estudo da História da África e dos Africanos e afro-brasileiros.

A demanda pelo ensino da temática em questão, no ensino básico, gerou discussão nos cursos de graduação em História. De início conteúdos de História da África foram incluídos nos programas de curso de disciplinas já existentes, mas não tardou para que se verificasse a necessidade de criação de disciplinas novas e de “seleção de novos profissionais especializados no tema” (PEREIRA, 2012, p. 23).

Entretanto, não há ainda um posicionamento do MEC quanto à elaboração das "Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Indígena", como ocorreu a partir da inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, com a Lei 10.639/03.

De acordo com relatório²⁷ do Ministério da Educação (MEC), realizado em 2012, existe uma defasagem de cinco anos entre a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 que “é por si só demonstração cabal do alto grau de invisibilidade a que foram relegadas as populações indígenas, habitantes originários do que veio, em passado histórico muito recente, a ser conhecido como Brasil”.

Oswaldo Mariotto Cerezer (2015) realizou recentemente um estudo de doutorado, no Estado de Mato Grosso, em que identificou que apesar do estado ser reconhecidamente multiétnico e multicultural, ainda não atende adequadamente ao disposto na Lei 11.645/08.

O estado de Mato Grosso, onde estão localizadas as Universidades estudadas por Cerezer, é marcado pela notável presença histórica de diferentes etnias indígenas, sendo possuidor de um dos maiores contingentes populacionais indígenas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). No entanto, em alguns dos currículos analisados de Licenciatura em História das universidades, evidenciou a inexistência de “referências à história e à cultura dos povos indígenas, assim como não há uma disciplina específica ou outro componente curricular que aborde as temáticas indígenas” (CEREZER, 2015, p. 154).

Em outros currículos o pesquisador percebeu que a referência aos povos indígenas só estava presente nas disciplinas de “História do Brasil Colônia”. Enquanto que nas Universidades em que foram criadas disciplinas específicas sobre a questão indígena estas não eram obrigatórias, mas flexíveis/optativas, não abrangendo “a totalidade dos acadêmicos do curso, deixando um contingente de

²⁷BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Levantamento e Análise de Informações sobre o Desenvolvimento da Temática “História e Cultura Indígena” nos Cursos de Licenciatura de Instituições Públicas e Privadas. Relatório Intermediário de Consultoria. CONSULTORA: Beatriz Carretta Corrêa da Silva. Novembro/2012.

formandos de fora do debate possibilitado por estas disciplinas” (CEREZER, 2015, p. 162).

São Paulo, o estado que abarca as universidades estudadas em nossa pesquisa, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, tem 0,1% de indígenas, totalizando 41.794 habitantes indígenas que vivem, sobretudo, nas cidades (37.915). Esses números mostram que o estado também possui uma população indígena bastante significativa. Tais números, como já afirmado anteriormente, também corroboram para que as universidades do estado de São Paulo, nos cursos de história, revejam seus currículos a fim de atender ao disposto nas legislações com relação ao ensino da temática.

Entre algumas das justificativas dadas para a não inclusão dos conteúdos de História indígena está a ideia da ausência de fontes. Para Eduardo Natalino dos Santos é uma falácia defender a inexistência de fontes para justificar a ausência de disciplinas e pesquisas que abordem a história indígena nos departamentos de História.

(...) minhas recentes e superficiais incursões nos estudos sobre a história dos povos indígenas na região do atual Brasil tem confirmado a falácia que é o argumento da escassez documental, pois antropólogos e historiadores brasileiros – em geral, atuando em departamentos de Antropologia – têm produzido uma grande quantidade de estudos de história indígena de excelente qualidade, sobretudo nas últimas três décadas. No entanto, esses estudos e seus temas continuam quase que totalmente ausentes dos cursos de graduação em História das universidades públicas (SANTOS, 2005, p. 40).

Apesar do aumento significativo das pesquisas na área de História, ainda grande parte das pesquisas em História indígena esta concentrada nos departamentos de Antropologia sendo que a introdução de conteúdos ou disciplinas com a temática indígena poderia contribuir para o desenvolvimento do campo de pesquisa nos Departamentos de História.

O autor, paralelamente a observação da ausência de disciplinas de História Indígena nas universidades públicas, percebe que algumas universidades particulares, como a PUC-SP, por exemplo, já no início da década de 2000 estavam criando disciplinas que contemplavam os povos indígenas de tempos pré-hispânicos. Com relação a tal fato, o autor tece algumas considerações para entender a posição das universidades públicas e identifica razões de natureza tanto teórica quanto prática. Sobre as razões práticas diz que

Nas últimas décadas, as universidades, públicas em geral têm sido obrigadas a, por um lado, tornar possível um número cada vez maior de vagas e, por outro, a sobreviver com orçamentos que, proporcionalmente ao crescente número de alunos, são cada vez menores. A falta de professores agravou-se há alguns anos com a alteração na legislação que regulamenta as aposentadorias, antes das quais muitos docentes se aposentaram para garantir a aquisição de direitos de acordo com as normas antigas. (...) Nessa situação, isto é, sem a perspectiva de crescimento real do quadro docente, introduzir novas disciplinas e alterar a estrutura curricular significa acirrar a disputa por bolsas, verbas e cargos com as linhas de pesquisa já estabelecidas, pois nas universidades estaduais paulistas o ensino e a pesquisa devem estar relacionados (SANTOS, 2005, p. 41).

Justifica então porque são mais fáceis, as disciplinas dedicadas à história indígena serem criadas primeiras nas universidades particulares, pois muitas destas não são responsáveis por linhas de pesquisa e para elas basta alterar a grade ou contratar um novo professor. Quanto às razões de natureza teórica, Santos explica que ainda as linhas de pesquisa e as grades curriculares dos cursos de História das universidades públicas fundamentam-se na tradicional separação entre povos com e sem escrita.

(...) mesmo que *pré-histórico* seja um termo cada vez menos empregado para se referir a essas populações. Isso porque a escolha dos períodos, regiões e grupos humanos que foram contemplados pelos atuais cursos e

linhas de pesquisa baseou-se no tipo de vestígio disponível: escritos, e de preferência, alfabéticos. O resultado é que temos dentro do “pacote” da chamada História Geral, cursos e linhas de pesquisa que se dedicam a povos longínquos no tempo e no espaço, como os gregos do período Homérico ou os povos do Extremo Oriente, pelo fato de existirem escritos coetâneos a tais povos. Por outro lado, dentro do “pacote” que abarca História do Brasil e da América, não temos cursos ou linhas de pesquisa que se dediquem à história dos milhões de indígenas que habitavam esse continente há apenas 500 anos – e que continuaram a habitá-lo durante os períodos Colonial e Independente – pelo fato desses grupos, supostamente, não possuírem fontes escritas (SANTOS, 2005, p. 42).

No contexto situado pelo autor, a divisão dos grupos humanos de acordo com seus vestígios materiais disponíveis resulta na divisão de tarefas em que problemas relacionados aos povos originários identificados como sem escrita, seriam então de responsabilidade da Antropologia e da Arqueologia. Enquanto que a História, a partir de abordagem distinta com relação aos antropólogos e arqueólogos, pode centrar-se nas particularidades de cada evento ou processo estudado preocupando-se com a diacronia e as transformações. Acreditamos que a inclusão de conteúdos/disciplinas de História indígena nos cursos de História pode contribuir muito, para a produção do conhecimento histórico das populações indígenas e da própria nação e identidade brasileiras, possibilitando a criação de novas linhas de pesquisa, formação e contratação de especialistas.

No que concerne ao seu papel na formação de professores, para que a Universidade contribua para a superação de uma história única, centrada no ponto de vista europeu e que desconsidera a presença de negros e, sobretudo de indígenas, é necessário que assumam os desafios que se apresentam de modo a contribuir para que os futuros professores se tornem “conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas” (SCHIMIDT, 2012, p. 64). Por tanto, mais do que criar disciplinas e inserir novos conteúdos, a introdução da história e cultura indígena nas licenciaturas em História exige uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico. Nos subtítulos subsequentes

apresentamos cada uma das disciplinas atualmente ofertadas nas licenciaturas estudadas, as quais abordam a questão indígena.

História indígena na USP

A primeira disciplina que apresentamos intitula-se **História do Brasil Colonial I** é obrigatória e tem como responsáveis cinco docentes que se revezam para ministrá-la. A disciplina tem como objetivo discutir o desenvolvimento da colonização portuguesa no Brasil nos séculos XVI e XVII a partir de temas ligados a sociedade, política, economia e cultura, sendo que a abordagem dos conteúdos sofrem alterações de acordo com os recortes, temas e métodos de cada docente. No primeiro semestre de 2016 quatro dos professores responsáveis ofertaram a disciplina.

No primeiro programa analisado, a disciplina recebe o subtítulo *Brasil, séculos XVI e XVII: uma sociedade nos trópicos*. Para o estudo do período abrangido, o docente faz uso de bibliografia para as aulas e fontes documentais para os seminários. Os indígenas são referenciados em diversos conteúdos e leituras indicadas, principalmente naqueles que discutem as bases da construção da sociedade escravista na América portuguesa, o contato e trocas culturais entre os indígenas, negros e europeus, e debate-se ainda a expansão do território com o bandeirantismo paulista e as escravizações e mortes causadas pelas expedições saídas de São Paulo.

No segundo programa de História do Brasil Colonial I os indígenas são contemplados em vários conteúdos. Para o desenvolvimento dos temas propostos são realizadas e discutidas leituras de bibliografia e fontes documentais selecionadas sobre o período. As leituras abordam os indígenas em diversos aspectos: são tratados os povos que primeiro habitaram o continente americano em sua relação com o meio ambiente, principalmente com a Mata Atlântica; no período colonial são discutidas a catequese e escravização de indígenas; o bandeirantismo paulista em sua relação com a escravização indígena e com a expansão do território e; a resistência indígena.

O terceiro professor a ministrar a disciplina de História do Brasil Colonial I contempla em seu curso os indígenas do período e sua atuação discutidos a partir da abordagem sobre os primeiros contatos e o posterior processo de escravização. Indica-se o estudo sobre a missionação e o governo dos povos, da exploração da mão-de-obra indígena no nordeste brasileiro, inserida a discussão na temática mais ampla da economia açucareira no Brasil e ainda sua participação na Guerra Brásilica. Para o estudo de tais temas é sugerida a leitura tanto de fontes bibliográfica quanto de fontes documentais do período abordado.

No quarto programa da disciplina entre os objetivos elencados consta analisar a colonização portuguesa dentro dos quadros do Antigo Sistema Colonial. Para tanto busca mostrar a articulação entre defesa do território, povoamento e economia, discutir a sociedade escravista na colônia e estudar a formação da elite colonial e suas implicações no processo colonizador. Afirma-se ainda que os alunos tenham acesso a importantes fontes documentais do período e lhes são apresentados os debates historiográficos e as novas perspectivas de pesquisa. Sobre os indígenas a disciplina realiza o estudo sobre a exploração do trabalho indígena, o processo de Catequese e a resistência indígena.

A segunda disciplina em que consta no programa conteúdos de história indígena, **História do Brasil colonial II** é de responsabilidade dos mesmos professores de História do Brasil colonial I e tem os mesmo objetivos, porém a periodização abarca os séculos XVIII e XIX (até 1922). Na última vez que a disciplina foi ofertada (no segundo semestre de 2015) três docentes a ministraram.

A disciplina de História do Brasil Colonial II, no primeiro programa observado, recebe o título de *Brasil, séculos XVII e XVIII – Da mineração à crise do projeto colonial*. Entre os objetivos elencados no programa consta analisar as bases da construção da sociedade escravista na América portuguesa a partir da discussão da bibliografia indicada e das fontes documentais selecionadas, desenvolvendo o espírito crítico. Não há referência direta aos indígenas nos títulos dos conteúdos selecionados, mas aparecem nas leituras indicadas para cada conteúdo, principalmente em sua relação com as ordens religiosas no Brasil durante o período estudado.

O segundo docente a ofertar a disciplina de História do Brasil colonial II, deu-lhe o subtítulo de *Introdução à América portuguesa: séculos XVIII e XIX*. No programa são definidos como objetivos da disciplina: abordar aspectos considerados essenciais da história da colonização portuguesa no Brasil nos séculos XVIII e XIX, assim como suas condições históricas e atuais de interpretação; exercitar métodos de análise empírica e historiográfica da história da colonização portuguesa da América e; discutir a relação entre saberes históricos acadêmicos e não acadêmicos sobre o tema. Não há referência aos indígenas nos títulos dos temas programados para as aulas, mas são contemplados em algumas das obras listadas na bibliografia básica, que tratam principalmente sobre legislação e políticas indigenistas do período estudado.

O terceiro professor a ministrar História do Brasil Colonial II intitulou a disciplina de *Da Consolidação à Crise do Antigo Sistema Colonial (Séculos XVII e XVIII)*. Novamente os indígenas não são citados diretamente nos temas, mas constam na bibliografia básica que também aborda a legislação e políticas indigenistas, mas também a escravização indígena.

A terceira disciplina em que se privilegiam conteúdos de História Indígena intitula-se **História da América Colonial**, de caráter obrigatório, sendo quatro os docentes responsáveis por oferta-la. Conforme consta no programa o objetivo da disciplina é compreender a diversidade étnica que compõem a América, bem como os processos de conflitos e acomodações, entre as culturas indígenas, africanas e europeias. Tem como recorte temporal da chegada dos europeus até o início dos processos de independência dos países do continente americano, sobretudo nas áreas de colonização espanhola, mas também considera o Caribe inglês e francês e algumas outras áreas de colonização inglesa. O curso se dá a partir do estudo da organização econômica e social das civilizações americanas originárias, o impacto do contato com os europeus e as formas de resistência dos povos indígenas, o processo de colonização e a crise do sistema colonial.

No primeiro programa analisado recebe o subtítulo de *História da América colonial: objetos e métodos de pesquisa; fontes e historiografia*. A temática indígena está presente em praticamente todo o programa da disciplina. Na relação de leituras

obrigatórias para o curso consta uma grande variedade de documentos produzidos no período estudado. Destaca-se nas leituras e nos temas o protagonismo indígena sempre lembrado no uso de termos como “resistência”, “rebelião” e “crítica ameríndia”, por exemplo. Para a discussão sobre os indígenas na sociedade contemporânea traz autores indígenas brasileiros, reforçando seu protagonismo, sendo eles: David K. Ianomâmi e Ailton Krenak importantes lideranças indígenas, que escrevem sobre a história de seu povo, indígenas contando sua própria história, ao mesmo tempo em que contempla também o contexto dos indígenas no território brasileiro.

O segundo programa da disciplina de História da América Colonial, foca no estudo dos padrões de organização econômica e social dos povos originários, o impacto da conquista europeia, o processo de colonização da América estendendo-se até a crise do sistema colonial. Novamente na disciplina os temas e indicações de leitura enfatizam o protagonismo indígena. São realizadas leituras e discussões tanto de bibliografia quanto de fontes documentais, no entanto, entre as obras e documentos indicados para cada tema não é possível identificar quais textos foram cobrados como obrigatórios uma vez que cada tema traz várias indicações de leituras.

Quanto ao terceiro programa da disciplina de História da América colonial, este foca no tema *Os sistemas atlânticos do mundo moderno*. São objetivos definidos no documento: analisar as bases da construção dos sistemas atlânticos da modernidade; examinar diferentes tradições historiográficas sobre os impérios ultramarinos europeus e, discutir os textos da bibliografia da disciplina em suas perspectivas teóricas, metodologias e implicações historiográficas.

Neste programa os indígenas não aparecem diretamente nos títulos dos conteúdos programados, porém são referenciados nas bibliografias e fontes documentais exigidos para a discussão do tema; *O sistema atlântico ibérico* quando debate-se sobre o domínio europeu no continente americano a partir da expansão atlântica e as discussões ideológicas no período sobre tal domínio. A indicação da leitura de *Paradigmas da conquista, história, historiografia e política*, de Steve J. Stern por exemplo, evoca o ano de 1492 como um marco para os indígenas da

mudança de uma história independente para uma história de colonização e violência. *Brevíssima Relação da Destruição das Índias Ocidentais*, de Frei Bartolomé de Las Casas, outra obra indicada, relata entre outros temas a conquista militar dos povos indígenas que representa um dos maiores genocídios culturais da história.

Outra disciplina obrigatória em que identificamos a inclusão de conteúdos de história indígena é **História do Brasil Independente I**. São seis os docentes responsáveis pela disciplina que se revezam para ofertá-la. Em sua última versão (primeiro semestre de 2016) três docentes se responsabilizaram pela disciplina.

Dois dos programas não apresentam os indígenas nos títulos dos temas selecionados. No primeiro programa também nenhum entre os textos indicados para leitura traz diretamente em seu título referência aos indígenas, apenas em alguns de seus conteúdos como, por exemplo, a indicação da obra *Brasil e Paraguai: Uma releitura da Guerra*, organizada por Fernando Tadeu de Miranda Borges e Maria Adenir Peraro. No livro, entre outras questões, é abordada a participação dos grupos indígenas do pantanal brasileiro na Guerra do Paraguai.

O segundo programa para a disciplina de História do Brasil Independente I recebe o subtítulo de *Construção da nação, Estado, povo e cidadania na sociedade escravista do século XIX* e elenca, entre os objetivos da disciplina analisar a construção do Estado nacional, a dinâmica política e os diversos projetos da elite, as formas de inserção dos livres pobres, as relações econômicas, as relações externas, as transformações na escravidão no Brasil do século XIX. Os indígenas não estão referenciados na ementa, nos temas e nas leituras de textos e documentos indicados para as aulas. Portanto, há sua ausência no currículo prescrito da disciplina.

Apenas no terceiro programa da disciplina de História do Brasil Independente I identificamos referência direta a história indígena. Em seu programa afirma-se que esta tem como objetivo analisar os processos históricos, que marcaram a formação do estado nacional brasileiro e a consolidação de uma economia escravista no país da Independência à República do ponto de vista da agência e resistência de escravos/as, forros/as, indígenas e homens e mulheres livres despossuídos.

No tema para aula *Os Índios do Brasil do Império: entre a raça e a força de trabalho* consta como leituras obrigatórias: a) General Couto de Magalhães. *O Selvagem*; b) John Monteiro. *As 'raças' indígenas no pensamento brasileiro do império*. In: Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura dos Santos. *Raça, Ciência e Sociedade*.

A partir da leitura da obra *O Selvagem* (1876) o aluno tem retratado o panorama indigenista do século XIX e que confirma a visão preconceituosa do “conquistador” diante da cultura indígena, quando classifica o raciocínio indígena como primário apesar de, em alguns pontos, relacionar qualidades e inteligência a este povo. Os indígenas também são protagonistas, em *As “raças” indígenas no pensamento brasileiro do império*, texto em que John Monteiro analisa como a penetração no Brasil de novas ideias sobre raça e evolução teve que dialogar com um contra discurso que via nos indígenas, por meio de um processo de mestiçagem, um caminho para o futuro da civilização brasileira.

Outra disciplina em que constam temas relacionados aos indígenas é **História da América Independente I**. A disciplina discriminada aborda temáticas referentes à história da América Latina no século XIX, tais como independência política, formação dos Estados Nacionais, construção das identidades nacionais, questão da terra, relações com os indígenas, imigração, urbanização e modernidade. Enfatiza as relações entre as esferas da política, da cultura e das ideias, sobretudo a partir da historiografia latino-americana contemporânea. Para a oferta da disciplina cinco professores se revezam. Analisamos dois últimos programas apresentados e aprovados para a disciplina.

Na ementa da disciplina destaca-se como objetivo principal apresentar aos alunos a forma como o conhecimento histórico é produzido em diferentes épocas, propondo reflexões de natureza conceitual, metodológica e historiográfica. Busca ainda capacitar e instrumentalizar os alunos para a difusão do saber histórico, das etapas de pesquisa e análise bibliográfica e historiográfica ao ensino nos diferentes níveis de ensino.

No primeiro programa estudado a disciplina História da América Independente I recebe o subtítulo *A construção dos estados nacionais e da modernidade na*

América espanhola do século XIX: dinâmicas sociais, culturais e políticas. Os indígenas aparecem tanto nos conteúdos indicados quanto na bibliografia apresentada em separado, no contexto de reação à reforma liberal no México, no entanto, dos textos elencados na bibliografia do programa não é possível inferir quais foram discutidos nas aulas assim como também não é possível identificar as abordagens privilegiadas.

No segundo programa para a disciplina o recorte da discussão concentra-se na *A América Latina no século XIX: debates políticos, tensões sociais e representações culturais na formação dos Estados nacionais.* O objetivo do curso é analisar temas da história política, social e cultural do século XIX, associados aos contextos de independência e formação dos Estados nacionais na América Latina. Privilegia o protagonismo de diferentes grupos sociais, como por exemplo, as mulheres, afrodescendentes e os indígenas, assim como também não desconsidera os projetos políticos elaborados pelas elites do século XIX. No que concerne aos indígenas estes são vistos a partir de seu lugar nos projetos de nação.

Entre os tipos diferentes de fontes do período e posteriores, indicadas para análise nas aulas, figuram as seguintes: pinturas, filmes, relatos de viagem, obras historiográficas e manuais escolares. Os temas abordados são apresentados sem as respectivas leituras obrigatórias, no entanto, apresenta-se uma relação bibliográfica sobre o período estudado.

A última disciplina obrigatória que elencamos é **Ensino de História: teoria e prática**, obrigatória para quem escolhe a licenciatura e optativa eletiva para quem opta apenas pelo bacharelado. Apenas um professor é responsável pela disciplina.

No programa da disciplina afirma-se que seu objetivo é contribuir para a formação do professor do ensino de História para atuar no ensino básico, por intermédio de estudos das relações entre os fundamentos da produção historiográfica e os da história ensinada a partir de temas considerados fundamentais da contemporaneidade. Trás como proposta a análise de material didático, práticas escolares, estratégias didáticas e representações e ações do corpo docente.

Os povos indígenas têm suas histórias e culturas contempladas nos temas *Ensino de história e a questão da história da América no ensino* e *O ensino de história e a questão indígena*. Títulos que demonstram a preocupação em formar o licenciado em história para o ensino da temática indígena em acordo com a Lei 11.645/08.

Entre as disciplinas optativas eletivas as quais os alunos do curso de História, da USP, podem cursar está **História social das ideias políticas na América colonial**, que contempla os povos indígenas. Conforme o programa da disciplina apresenta-se aos alunos um conjunto de textos e imagens que carregam justificativas jurídicas e teológicas da escravização, o que traz à tona as discussões sobre a situação dos ameríndios, uma vez que se legitimava a escravização dos africanos enquanto que houve disputa com relação à escravização dos povos originários: uns defendiam sua escravização, mesmo quando declarados livres pela Coroa, enquanto outros defendiam o uso do trabalho indígena num regime de tutela.

A disciplina tem como objetivo elucidar o fundamento econômico das instituições político-administrativas da sociedade colonial americana nas contingências do tráfico africano e nas diferentes formas de organização do trabalho compulsório de negros e indígenas numa perspectiva comparativa entre os diversos contextos regionais da expansão da economia europeia nas Américas de colonização portuguesa e espanhola, entre os séculos XVI e XVIII.

Os textos selecionados para discussão no segundo semestre de 2014, em específico, eram todos do padre jesuíta Antônio Vieira (1608-1697), sendo que segundo consta no programa seria responsabilidade do professor fornecer informações adicionais sobre outros sujeitos com os quais Vieira se relacionou ou se correspondeu e que ajudam a reconstituir o contexto de produção dos escritos do padre.

Os indígenas aparecem em diversos dos documentos elencados, os quais apresentam as principais ideias de Antônio Vieira sobre a escravização indígena e africana. Destaca-se, segundo o programa, o contexto de disputa entre colonos, religiosos e administradores pela administração dos indígenas livres e sobre os critérios para a escravização legítima indígena, sobretudo em São Paulo e

Maranhão, então zonas secundárias de expansão da economia mundial. Conforme o programa estava previsto ainda discutir a importância de Antônio Vieira para a definição de políticas indigenistas pela influência que exerceu sobre o rei D. João IV e diversos de seus conselheiros reais.

Também disciplina optativa eletiva, **História da América pré-hispânica** aborda a temática indígena. O objetivo geral é introduzir o aluno em debates importantes nos estudos históricos, arqueológicos e antropológicos que tratam da Mesoamérica, o Circuncaribe, os Andes Centrais e a Amazônia durante o período pré-hispânico e o início do colonial. Para tanto se apresenta os modos de organização sociopolítica (do poder) e as características das tradições de pensamento (do saber) dos povos ameríndios.

A partir das leituras selecionadas o professor afirma que pretende mostrar as similaridades culturais e sociopolíticas entre os diversos grupos humanos que viviam em cada uma das quatro macrorregiões; mostrar também as distinções étnicas e políticas entre os grupos que formavam as macrorregiões; apresentar uma tipologia das fontes disponíveis para o estudo destas nos período estudado; discutir sobre as fontes arqueológicas, históricas e etnográficas; possibilitar a compreensão dos processos históricos que se deram na época pré-hispânica, nos processos de conquista e de colonização europeia do continente, nos quais os povos ameríndios desempenharam funções e papéis históricos importantíssimos. No programa da disciplina também consta uma aula dedicada à discussão sobre livro didático.

História das Religiões, disciplina optativa eletiva, foi ofertada pela última vez no segundo semestre de 2012 com o subtítulo *A História das Religiões e os Encontros Culturais da primeira Idade Moderna, entre Europa, América e Ásia*.

Entre os objetivos da disciplina expostos no programa, está o de apresentar uma abordagem historiográfica própria da Escola Italiana, de História das Religiões, com seus instrumentos, teóricos e analíticos, de investigação. O professor expõe uma definição geral do que foi sendo definida, em meados do século XIX, como perspectiva histórico-religiosa, em seu sentido mais amplo. Para isso apresenta algumas vertentes da investigação histórico-religiosa considerando, sobretudo o aprofundamento dos estudos e das problemáticas do mundo clássico.

Os povos indígenas, de acordo com o programa e com a abordagem das leituras indicadas, ganham destaque na disciplina quando se apresenta a expansão europeia e de seu patrimônio cultural que, colocou em jogo os códigos interpretativos dos europeus, mas também dos povos com os quais entravam em contato. Para tanto, propõe a discussão de leituras e interpretações, sobretudo missionárias, das diferenças culturais - surgidas do encontro entre culturas europeias e não europeias com destaque para as sociedades americanas no início da Idade Moderna. Tais leituras apontam uma perspectiva de “hibridização” do pensamento ocidental que se desprende dos processos de reestruturação da cultura europeia e das culturas autóctones. É também contemplado o contexto de encontro cultural da Europa da época, no que diz respeito à missão asiática, em sua generalidade, e especificamente à indiana.

Entre as disciplinas optativas eletivas ofertadas, que apresentam em seu título os indígenas e que tem seus conteúdos e indicações de leitura, especialmente voltados para temáticas relacionadas aos povos originários está **O ensino de História e a questão indígena**. De acordo com o programa da disciplina seu objetivo é o de contribuir para a formação dos futuros professores de História, no que diz respeito à história indígena, para atender a Lei nº 11.465/08 ao possibilitar o estudo das relações entre os fundamentos da produção historiográfica e os da história ensinada, identificando e analisando representações, aprofundando temas históricos, e buscando alternativas de estudos escolares e materiais didáticos.

A professora responsável pela disciplina descreveu em artigo publicado algumas das atividades desenvolvidas durante o semestre, como por exemplo, a organização de um programa para o estudo sobre produção historiográfica já existente relacionada à temática indígena,

(...) considerando a inexistência de oferecimento de disciplinas específicas no Departamento de História para abordagem desse recorte histórico sobre as populações indígenas. Um balanço preliminar tinha indicado que, de modo geral, no bacharelado os alunos estudam a história indígena das populações da América do Sul e da Amazônia, a história de alguns contatos no século XVI, e o papel dos indígenas no processo de implantação do

modelo colonial português no Brasil. Assim, a intenção inicial de oferecer uma nova disciplina optativa era a de ampliar os estudos históricos para focar a especificidade das questões envolvendo a história das populações indígenas brasileiras, debatendo a escassa produção historiográfica do tema e os recortes conceituais predominantes (FERNANDES, 2012, p. 256).

Segundo a professora foram contemplados “estudos e debates de conceitos históricos específicos para aprofundamento do tema; estudo da produção historiográfica; estudos e debates das produções dos próprios indígenas, sobre eles mesmos; e situações para criar e propor situações escolares” (IDEM, p. 256). Foram também priorizadas atividades de contato com aldeias Guarani dentro do município de São Paulo, assim como visitas a exposições de museus e espaços culturais, avaliações de abordagens da temática em materiais didáticos e apresentação de alternativas pedagógicas.

A última disciplina optativa eletiva que apresentamos também dá destaque para a temática indígena em seu título. **História Indígena Colonial**. Conforme o programa da disciplina os objetivos pretendidos são: apresentar e analisar como a história dos povos ameríndios no período colonial, principalmente os de território de colonização espanhola, aparece em currículos escolares, manuais de história, obras de divulgação científica e livros didáticos, os quais muitas vezes parecem cristalizar as partes fundamentais do entendimento geral que professores de História e alunos do ensino básico possuem sobre a história dos povos indígenas no período Colonial; buscar entender as premissas e fundamentos da ausência historiográfica e curricular de outros temas, como as atuações e motivações políticas das populações indígenas no mundo colonial; apresentar pesquisas que vêm sendo realizadas nas últimas três décadas, que se situam na fronteira entre a Arqueologia, a Antropologia e a História e que procuram mostrar que as populações originárias enquanto sujeitos históricos no período estudado.

Os povos originários aparecem enquanto sujeitos históricos em todos os conteúdos e indicações de leitura, sendo que notadamente são privilegiados os grupos indígenas da América de colonização espanhola para além dos tradicionalmente estudados: incas, maias e astecas.

Por fim, apresentamos a única disciplina eletiva livre que contempla conteúdos da temática indígena, sendo ela intitulada de **História de São Paulo Colonial**. De acordo com o programa da disciplina, esta busca fornecer subsídios para a compreensão do passado colonial de São Paulo, explorando as semelhanças e as particularidades de sua formação histórica em relação a outras áreas da América Portuguesa.

Seus objetivos são a análise da colonização da capitania dentro dos quadros do Antigo Sistema Colonial; mostrar a articulação entre defesa do território, povoamento e economia; analisar a sociedade paulista colonial; apresentação de importantes fontes documentais do período e; apresentar os debates historiográficos e as novas perspectivas de pesquisa. Os indígenas são estudados a partir da conquista do litoral vicentino e dos primeiros tempos da capitania, da ocupação do planalto e economia paulista no século XVII, e no enfrentamento com os bandeirantes.

A partir da leitura dos programas das disciplinas ofertadas no curso de Licenciatura em História na USP, e considerando a variedade de programas para cada disciplina, verificamos que não há uma disciplina obrigatória de História Indígena. Os povos indígenas são considerados nos conteúdos das disciplinas obrigatórias sobre História do Brasil e História da América com maior ou menor destaque de acordo com o professor que ministre a disciplina.

Em História da América os indígenas enquanto sujeitos históricos são estudados em diferentes épocas, como por exemplo: no período anterior à invasão europeia, durante o processo de colonização; nas lutas pela independência das colônias e nos períodos posteriores. Alguns dos professores não deixam de considerar também os indígenas da América de colonização portuguesa. Pela análise dos programas, inferimos que os alunos tem acesso amplo à rica bibliografia e variedade de fontes documentais, no entanto, grande parte das indicações de leitura não está publicada na língua portuguesa o que demonstra que tais obras de referência em nosso país ainda não ganharam a visibilidade merecida e, é válido lembrar, que há também indicações de autores brasileiros preocupados com a história indígena americana. Identificamos semelhanças nos conteúdos dos

programas para cada período histórico abordado como também temas que não se repetiram, uma vez que cada professor tem liberdade para indicar temáticas diversas de acordo com seus interesses de pesquisa e de seus alunos.

Nas disciplinas de História do Brasil os indígenas são contemplados principalmente no período colonial. Temas como choque cultural, escravização, catequização, bandeirantismo, entre outros são recorrentes nos diferentes programas apresentados para a disciplina de História do Brasil Colonial. Em diversos temas e leituras indicados fica evidenciado o entendimento dos povos originários como sujeitos históricos. Privilegiam-se em todos os programas que abordam a história brasileira colonial, a discussão de importantes obras e fontes documentais. A partir do momento em que as disciplinas de História do Brasil passam a focar em períodos posteriores ao processo de Independência do país, os indígenas tendem a aparecer com pouca frequência nos programas. Já não constam mais nos títulos dos temas selecionados e nas bibliografias apresentadas são referenciados em episódios pontuais da História do Brasil independente, como sua participação na Guerra do Paraguai, por exemplo.

Entre as disciplinas obrigatórias para o curso de Licenciatura, considerando tanto as ofertadas pelo Departamento de Educação quanto pelo Departamento de História, apenas um dos programas discute a temática indígena, sendo o programa da disciplina Ensino de História: teoria e prática. A disciplina em questão considera a necessária formação do professor de História para o ensino de conteúdos sobre histórias e culturas indígenas, atendendo ao disposto na Lei 11.645/08 no que concerne a obrigatoriedade de seu ensino na educação básica. Tanto se discute a história indígena no Brasil como em seu contexto mais amplo, considerando-se a história de povos indígenas de outros territórios no continente americano, como também há a preocupação com a discussão sobre o ensino de tais temas para o ensino fundamental e médio, os níveis de ensino para os quais se habilitam os licenciados em História pela USP.

Quanto a oferta de disciplinas eletivas que discutem em seus conteúdos a história indígena há maior concentração em conteúdos que abordam a América de colonização espanhola, sobretudo nos períodos pré-hispânico e colonial. A História

indígena na América portuguesa descrita nos programas se restringe ao período colonial havendo a possibilidade do aluno cursar uma disciplina que tem como foco especificamente a história de São Paulo. Para os discentes que optam pela licenciatura existe uma disciplina eletiva totalmente voltada à história indígena e seu ensino. No entanto, é preciso lembrar que por serem disciplinas de caráter eletivo não atingem a todos os alunos do curso, mas apenas aqueles que escolhem cursá-las. Cabe considerar ainda, que as disciplinas específicas para a formação do licenciado, as quais abordam a temática indígena são ofertadas pelo próprio departamento de História, sendo que não identificamos em nenhuma das disciplinas ofertadas pelo departamento de Educação, temas relacionados às histórias e culturas indígenas e seu ensino.

História indígena na PUC - SP

As disciplinas que apresentamos a seguir, as quais contemplam conteúdos sobre as histórias e culturas indígenas, são todas ofertadas em caráter obrigatório para o curso de licenciatura. Quanto as disciplinas de caráter optativo, estas não são fixas, mudam a cada semestre com objetivo de ampliar a flexibilização dos cursos de bacharelado e licenciatura, permitindo ao aluno maior autonomia para constituir seu currículo e possibilitar a ampliação e o aprofundamento do diálogo interdisciplinar com os demais cursos da Universidade. No entanto, nos últimos três anos nenhuma optativa contemplou a temática indígena. Também nenhuma das disciplinas na área de educação ofertadas para a formação do licenciado abordam as histórias dos povos indígenas e seu ensino.

Duas disciplinas de história do Brasil contemplam as histórias e culturas indígenas. A primeira disciplina que analisamos denomina-se **Fundamentos do sistema colonial na América portuguesa: séculos XVI – XVII (Brasil I)**. Conforme o programa a disciplina discute a constituição das relações de poder entre Metrópole e Colônia, considerando-se as formas de resistência construídas na luta contra as estruturas de dominação no território colonial. Os indígenas são referenciados nos conteúdos que abordam a ocupação do território e a escravização indígena, sobretudo em São Paulo. Aparecem também nos conteúdos sobre a catequização.

Os conteúdos são abordados a partir de um primeiro contato com fontes documentais produzidas por cronistas, historiadores e viajantes, e da apresentação e discussão de tendências contemporâneas da historiografia brasileira na interpretação do período colonial.

O século XVIII na América portuguesa e a crise do sistema colonial (Brasil II) é a segunda e última disciplina de história do Brasil que discute a temática indígena. A disciplina objetiva dar um panorama da América portuguesa no século XVIII, ressaltando a diversidade e complexidade da sociedade luso-americana de matriz escravocrata e ibérica, as transformações resultantes do desenvolvimento da mineração, e da expansão territorial.

De acordo com o programa a disciplina aborda temas bem como da discussão historiográfica sobre a natureza e as formas de administração colonial no século XVIII. Apresenta a diversidade, espacial, cultural e econômica nos diferentes lugares da América portuguesa no século XVIII, discute o deslocamento do Nordeste para o Centro Sul da colônia luso-americana, a ascensão e crise da mineração em Minas Gerais, o dinamismo econômico e populacional, definições de fronteiras com os espanhóis e as relações com as populações indígenas.

Nos títulos dos temas para as aulas os indígenas não aparecem como referência direta, mas são presentes nas indicações de leituras obrigatórias. As histórias e culturas indígenas estão presentes em textos que versam sobre a Colônia do Sacramento na conjuntura das relações dos portugueses com os espanhóis e com os indígenas durante este período.

Todas as disciplinas de história da América abordam de algum modo a temática indígena. No programa da disciplina de **História americana antes da conquista europeia (América I)**, afirma-se que seus objetivos são:

1. Propiciar nos alunos a consciência do resgate do passado indígena para a compreensão do presente da América Latina e o desenho do futuro.
2. Proporcionar conhecimentos e instrumentos pedagógicos aos alunos para poder colocar em prática como futuros professores a Lei 11.645 d 10 de março de

2008 que torna obrigatório o estudo da História e a Cultura afro-brasileira e indígena.

3. Introduzir ao diálogo interdisciplinar entre arqueologia, Etnologia e Etno-História necessário para um ensino integral e não fragmentado do passado dos povos indígenas.
4. Relacionar os alunos com fontes para a História Indígena como as crônicas do século XVI e os registros existentes antes da conquista, seja em papel, seja nas tradições orais recuperadas no século XVI.²⁸

As histórias e culturas dos povos indígenas são frequentes em todos os conteúdos selecionados para as aulas, tais como a organização social dos povos da mesoamérica, sociedades de sacrifício, sociedades andinas, a cultura inca, entre outros. Em todos os temas há a preocupação com o ensino dos mesmos no ensino básico, sendo que a Lei 11.645/08 é enfatizada. No já referido programa consta ainda a previsão de apresentação de poster pelos alunos com o tema *Os atuais povos indígenas da América: situação legal e organizações*.

História da América colonial espanhola (América II) tem como objetivo o estudo das particularidades econômicas, políticas, sociais e culturais do processo de conquista e colonização protagonizadas por espanhóis, indígenas e mestiços. Com base em documentos e na produção historiográfica, reconstitui as imagens da América e de sua população indígena no século XVI e examina as tensões sociais, os conflitos políticos e as diversas respostas das populações indígenas perante o domínio espanhol. Os principais conteúdos abordados tratam das interpretações da Conquista da América, a escravização indígena, culturas indígenas no Peru, indígenas e missionários, processos de mestiçagem, e conflitos e insurreições.

A terceira disciplina de História da América analisada a discutir conteúdos que envolvem as histórias e culturas indígenas intitula-se **América: gênese e formação do Estado (América III)**. Conforme informações do programa da disciplina, esta estuda a decomposição do sistema colonial, a consolidação do Estado e as lutas sociais. Propicia aos alunos o contato com a recente historiografia “que ressalta, entre outros aspectos a importância das cidades nesse processo, assim como uma

²⁸ Retirado do programa da disciplina ofertada pela última vez no primeiro semestre de 2014.

releitura dos posicionamentos das nações constituídas pelos povos originários, na qualidade de protagonistas das lutas do período de consolidação dos Estados liberais”.²⁹

Entre os objetivos da disciplina destaca-se o estudo a partir de documentos do período e da historiografia recente sobre a dinâmica histórica das lutas contra a dominação espanhola, os processos de independências e as características dos Estados nascentes, os conflitos que surgem a partir da configuração do liberalismo e capitalismo; as demandas dos povos originários e dos segmentos médios e a violência estatal decorrentes das autocracias Estado. Problematisa também o tratamento dado às questões ligadas à História da América, sobretudo questões relativas às classes, nações, etnias, impérios e imperialismos nos livros didáticos de diferentes níveis de ensino.

Os indígenas estão ausentes dos temas das aulas, no entanto, há indicação de uma obra que considera os indígenas, para a discussão de dois temas selecionados, sendo a obra *Nossa América: indoamérica*, de Oliveiros da Silva Ferreira; e os temas: Formação dos Estados: Independência e guerras do século XIX e Apra/Aprismo. Em *Nossa América* os indígenas são referenciados a partir da constatação de sua marginalidade na sociedade, que se dá a partir da exploração de sua mão-de-obra tirando-os das camadas mais significativas das relações sociais e deixando-o fora da sociedade.

Entre as disciplinas ofertadas no curso de História da PUC-SP que abordam a temática indígena destacam-se os programas de História da América, os quais referenciam os povos originários em todos os períodos estudados, em temas tais como o contato entre europeus e indígenas, diversidade étnica, escravização e resistência, por exemplo. Os temas são abordados a partir da leitura de fontes documentais e bibliografia sobre o tema e o período estudados, e considera-se a necessária formação do professor para que os conteúdos aprendidos na universidade sobre a história do continente americano possam ser ensinados no ensino básico. Consideram e contemplam o disposto na Lei 11.645/08 sobre a inclusão de conteúdos de história e cultura indígenas nos currículos.

²⁹ Retirado do programa da disciplina.

As disciplinas de História do Brasil discutem a participação indígena na História apenas até o século XVIII (Brasil I e II) desaparecendo dos programas de História do Brasil referentes a períodos posteriores. Nos programas que referenciam os indígenas estes são contemplados principalmente em temas sobre o contato, escravização, catequização e território. São estudados tanto documentos importantes do período quanto obras de referência na historiografia.

História indígena na Unicamp

Nos programas das disciplinas obrigatórias ofertadas identificamos algumas que abrangem conteúdos sobre os povos indígenas. Entre as disciplinas obrigatórias localizamos as seguintes: História do Brasil I; História da América I, II e III; História Moderna I e; Estágio Supervisionado em história (obrigatório apenas para quem opta pela licenciatura).

As disciplinas eletivas que abordaram a temática indígena em 2015 e 2016 são: O Peru do século XVI: os Incas nas crônicas espanholas; Leituras sobre a América portuguesa: Sociedade e cotidiano; Arqueologia e Patrimônio; Historiografia da Arte e da Arquitetura Colonial na América Latina e; Práticas e estratégias do ensino de História.

A disciplina de **História do Brasil I**, apesar de constar na grade de disciplinas ofertadas no primeiro semestre de 2016, não tem disponível o programa da disciplina no site da Unicamp. Na grade divulgada consta “professor sendo contratado”. O último programa é do primeiro semestre de 2015. Naquele momento a disciplina tinha como foco o estudo da constituição e características da sociedade na América portuguesa do século XVI ao XVIII, por meio da revisão crítica da historiografia sobre o período e da análise de documentos. Conforme o programa entre os objetivos da disciplina encontra-se a discussão sobre a experiência colonial portuguesa na América a partir de dois eixos principais: 1) situar os alunos no debate historiográfico sobre o passado colonial no período contemporâneo, sobretudo da historiografia brasileira produzida a partir do século XIX e; 2)

apresentar diversos elementos sobre a sociedade colonial, a partir de escritos do período estudado.

Muitos temas e leituras apresentados no programa da disciplina referenciam a história indígena numa perspectiva de protagonistas da história do período colonial brasileiro. Abordam a expansão ultramarina, o contato entre diferentes culturas e toda discussão gerada sobre o “governo dos povos” a partir de mecanismos de dominação colonial que trazia tona o debate sobre a legitimidade das escravização indígena. O processo de escravização indígena na América portuguesa é visto a partir de uma perspectiva que considera as resistências à dominação por parte dos povos originários. Contempla ainda, de acordo com o programa, a atuação indígena em diferentes regiões do Brasil colonial, como o Sudeste, Norte e Nordeste que aparecem nos títulos das leituras indicadas.

A segunda disciplina a abarcar conteúdos de história indígena é **História da América I**. Entre os objetivos da disciplina destaca-se a discussão do termo América, sobre as sociedades ditas pré-hispânicas, o contato com os europeu, as estruturas da colônia e os conceitos de identidade, alteridade e a historiografia do período. Também preocupa-se com as relações entre o conhecimento acadêmico e sua prática didática para o ensino fundamental e médio.

A disciplina, a partir do exposto no currículo prescrito, aborda a história indígena em diversos de seus conteúdos desde as sociedades pré-hispânicas, os primeiros contatos e o choque cultural, o impacto da dominação europeia, a relação entre indígenas e missionários, e o processo de mestiçagem no período colonial.

História da América II, de acordo com o programa da disciplina, realiza o estudo dos processos políticos, sociais e culturais na América hispânica nos séculos XIX e XX, por meio da análise de documentos e do debate historiográfico. Dentre os objetivos listados no programa da disciplina, consta: proporcionar subsídios teórico-metodológicos para a compreensão do processo de formação dos estados nacionais na América hispânica desde uma perspectiva da história política e da história cultural visando problematizar o processo de construção das identidades nacionais e latino-americana. Preocupa-se com a análise da produção historiográfica sobre a América espanhola entre os séculos XIX e XX enfocando processos históricos específicos.

Os títulos dos temas e bibliografia selecionados sugerem a consideração dos indígenas enquanto sujeitos históricos e com protagonismo crescente, visão que rompe com o eurocentrismo que norteia muitas vezes a formação em História. Busca ainda, segundo os conteúdos escolhidos, apresentar aos alunos as abordagens em torno do ensino de temas relativos à história da América espanhola, nos séculos XIX e XX, contemplando a participação indígena.

Conforme o programa da disciplina **História da América III**, o objetivo do curso é discutir a instituição da nação norte-americana a partir do processo de independência. O curso examina a formação histórica e as diferenças entre norte e sul, que resultaram em dois modelos culturais distintos no século XX. Ainda investiga as transformações sofridas no papel dos Estados Unidos no cenário das relações exteriores a partir do século XX e o surgimento dos principais movimentos sociais que modificaram o país, como o feminismo, o movimento negro e a contracultura.

A questão indígena é contemplada no tema *A ocupação territorial* em seu tópico *A relação com os indígenas e a chegada dos escravos* e no tópico *Compras, guerras e a Marcha rumo ao Oeste* do tema *A expansão territorial*. No programa não são apresentadas as leituras para cada tema, mas uma bibliografia sobre o período e temas abordados, na qual os indígenas são abordados nas seguintes obras: a) Dee Brown. *Enterrem meu coração na curva do rio: uma história índia do oeste americano*; Elise Marienstras. *La resistencia india en Estados Unidos: siglo XVI a siglo XX*; c) T. McLukan (org). *Pés nus sobre a terra sagrada*; d) Vianna Moog. *Bandeirantes e pioneiros*; Sowell, Thomas. *Etnias da América*.

A bibliografia contempla sobretudo o conhecimento sobre as culturas indígenas da América do Norte, mas permite também o conhecimento sobre os indígenas do Brasil a partir de uma perspectiva comparada com a cultura norte-americana, trazida na indicação da obra *Bandeirantes e pioneiros*. Contudo, nota-se que os indígenas apenas são contemplados no período colonial da história dos Estados Unidos “desparecendo” dela posteriormente.

A disciplina obrigatória de **História Moderna I**, também contempla em seus temas e textos a temática indígena. Foi ofertada no programa estudado, com o título

de *História Moderna I: da Respublica Christiana ao Estado Moderno: Tensões, Rupturas e Continuidades na Primeira Modernidade (Séculos XV-XVII)* com interesse voltado para o estudo da constituição e características da sociedade moderna (séculos XV - XVII) por meio da revisão crítica da historiografia sobre o período abordado e da análise de documentos.

O programa da disciplina informa os objetivos do curso: introduzir o estudante nos principais debates historiográficos relacionados com o período estudado, pelo contato com a bibliografia e pela discussão de fontes documentais; propiciar o acesso e o exame crítico das diferentes abordagens aplicadas pela historiografia no estudo dos principais processos históricos desenvolvidos no período; discutir as continuidades e rupturas do período da modernidade e promover o necessário desmonte de explicações generalizantes e esquemáticas; examinar no desenvolvimento de alguns conteúdos o emprego e o tratamento de temas da primeira modernidade no ensino de História nos níveis fundamental e médio. O indígenas são referenciados nos conteúdos que abordam o tema do catecismo e das catequeses no contexto das reformas religiosas da modernidade.

Obrigatória para os que desejam obter o título de licenciatura, **Estágio Supervisionado em História**, de acordo com o programa da disciplina, tem como objetivo principal propiciar atividades de estágio e de imersão no campo de trabalho que propiciem ao professor em formação o contato com experiências, práticas e conhecimento de natureza profissional; fornecer suporte aos alunos para sua atuação profissional em ambientes não-escolares (bibliotecas, museus, arquivos, centros de memória etc.).

Apesar dos temas não contemplarem os indígenas em seus títulos a bibliografia indica a leitura do dossiê *Ensino de História Indígena* publicado pela revista História Hoje. 1 nº 2 (dez. 2012).

As disciplinas eletivas selecionadas para a pesquisa foram todas ofertadas a partir do primeiro semestre de 2015 até o segundo semestre de 2016. As disciplinas eletivas sofrem alterações constantes e nesta situação preferimos as que foram ofertadas nos três últimos semestres.

A primeira disciplina eletiva que apresentamos é **Tópicos Especiais em História XLIX “O Peru do século XVI: Os Incas nas crônicas espanholas”**. A proposta apresentada no programa é de ampliar o entendimento sobre os incas e espanhóis nos Andes peruanos do século XVI a partir da análise dos registros deixados por Betanzos, Molina, Cieza, Sarmiento, Guaman Poma, Inca Gracilaso, entre outros; contempla também as obras de Pease, Murra, Prescott, Canseco, Estenssoro, etc.

A segunda disciplina eletiva estudada intitula-se **Tópicos Especiais Em História: Arqueologia e Patrimônio**. Conforme informações no programa da disciplina são estudadas diferentes épocas, culturas e temáticas, incluindo contextos europeus, do continente americano e, em particular, o contexto brasileiro. Assim, contempla o estudo sobre sítios arqueológicos com vestígios de populações indígenas na América Latina, mas principalmente no Brasil.

A disciplina **Leituras sobre a América portuguesa: Sociedade e cotidiano** apresenta como objetivo do curso, oferecer aos alunos a possibilidade de aprofundar temas e debates historiográficos discutidos na disciplina de Brasil I. Para a interpretação da colonização na América portuguesa e da sociedade colonial propõe-se explorar dois segmentos considerados fundamentais da historiografia colonial: o das relações sociais e culturais e o do cotidiano na América portuguesa. Os conteúdos que privilegiam os indígenas referem-se ao estudo da sociedade na América portuguesa em sua diversidade, dinâmica e interações, que de acordo com o programa da disciplina, busca refletir acerca da presença e convivência de diversas e diferentes etnias e grupos sociais, bem como dos processos nos quais esses diferentes elementos sociais e culturais interagiram no cotidiano colonial.

Historiografia da Arte e da Arquitetura Colonial na América Latina, segundo informações contidas no programa da disciplina, tem por objetivos oferecer aos alunos um panorama da historiografia da arte e da arquitetura do período colonial na América Latina, através de uma abordagem de seus protagonistas, das fontes bibliográficas produzidas e das atividades acadêmicas por eles realizadas, a partir do século XIX até nossos dias; como também oferecer instrumentos para uma

análise histórica da arte e da arquitetura colonial ibero-americana entre os séculos XVI e XVIII.

Os indígenas aparecem no estudo da historiografia da arte e da arquitetura nas Missões Jesuíticas na América do Sul. No programa prevê-se uma visita à Capela Jesuítica de São Miguel Arcanjo em São Miguel Paulista, uma das capelas mais antigas da cidade de São Paulo. Fundada em 1560 pelo Padre José de Anchieta, com o intuito de evangelizar os indígenas guaianazes recém estabelecidos na região.

Práticas e estratégias do Ensino de História relaciona entre seus objetivos: incentivar a reflexão sobre as novas estratégias do ensino de História para a docência no Ensino Fundamental e Médio, buscando estimular o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem que respondam às demandas da atualidade.

A disciplina contempla em sua bibliografia a lei que torna obrigatório o ensino de história indígena e duas obras que referenciam os indígenas. Por exemplo, na obra *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, há um capítulo escrito por Circe Bittencourt, intitulado *História do Brasil: Identidade nacional e ensino de História do Brasil*, no qual a contribuição indígena na formação nacional e cultural brasileira é considerada. No entanto é evidente o número muito maior de referências às histórias e culturas dos afro-brasileiros e seu ensino (em atendimento à Lei 10.639/3), como exemplo citamos: a) Renata Felinto. Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula; b) Leila Leite Hernandez. A África na Sala de Aula: visita à história contemporânea; c) Almicar Araújo Pereira. Ensino de História e cultura afro-brasileira.

História indígena na UNESP/FCL-Assis

Todos os programas do curso de História da FCL-Assis seguem o mesmo padrão. Os temas são apresentados sem as indicações de leitura para cada um deles. Os programas apresentam todos uma relação bibliográfica, porém não é possível determinar entre os textos indicados quais foram trabalhados em aula.

Das disciplinas obrigatórias que contemplam os indígenas consta **História da América Portuguesa I**. De acordo com o programa da disciplina esta tem como objetivos analisar a colonização e a formação social, econômica e política da América portuguesa dentro dos quadros do Antigo Sistema Colonial. Os temas e bibliografia indicam que a disciplina discute principalmente a caracterização da sociedade que se formou na América portuguesa à luz das formas de organização da produção agrário-exportadora entre os séculos XV e XVIII, com a intenção de se estudar as particularidades históricas e historiográficas que deram razão a alguns aspectos da formação social, econômica e política da época colonial ainda persistente na sociedade brasileira considerando-se os indígenas enquanto sujeitos históricos quando são discutidos o processo de conquista das terras americanas, a diversidade e formas de contato, nos relatos de viajantes e as primeiras notícias sobre o Brasil e, os caminhos e a integração do território.

Também disciplina de caráter obrigatório, **História da América I**, visa oferecer fundamentos relativos à história pré-colombiana e colonial da América de colonização espanhola e francesa por meio do diálogo entre a bibliografia clássica e as recentes contribuições da historiografia. No programa são privilegiadas as altas culturas précolombianas em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Afirma-se que a formação do professor é enriquecida por meio da manipulação de documentos escritos, mapas e filmes e de artefatos culturais de época.

De acordo com o programa da disciplina, o processo de conquista da América é estudado em função das suas motivações, agentes e imaginários europeus assim como os fenômenos materiais e simbólicos resultantes do contato e do confronto entre povos que se desconheciam, donde o papel fundamental do processo de reconhecimento do outro e de transculturação. Reitera-se que o estudo do período colonial permite conhecer a reconfiguração das sociedades americanas sob o domínio europeu, tanto em sua dimensão econômico-social quanto política e cultural, de modo a compreender a sua originalidade civilizatória.

O curso busca ainda refletir sobre as civilizações pré – hispânicas que os europeus encontraram na América (Astecas, Maias e Incas), nos seus aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais. Procura compreender os

processos de conquista física e espiritual dessas etnias e a incorporação à coroa espanhola. Analisar a construção de um novo espaço econômico, cultural e social do mundo colonial e suas diversas alternativas de resistência produzidas pelos povos conquistados.

A última disciplina de caráter obrigatório na qual identificamos conteúdos que contemplam os indígenas, **História da América II**, tem por objetivos:

- Compreender aspectos fundamentais da história latino-americana contemporânea, por meio do estudo de determinados temas e problemas políticos, sociais e culturais.
- Possuir capacidades e habilidades relacionadas à atividade de historiador (docente e pesquisador)
- Realizar pesquisa bibliográfica a respeito de história contemporânea da América Latina.
- Analisar fontes primárias sobre a história latino-americana.
- Relacionar os conteúdos específicos ao ensino de História da América.³⁰

Os indígenas não são diretamente referenciados nos títulos dos temas para as aulas. No entanto, é possível inferir que possam ser abordados no conteúdo sobre *Representações da civilização e da barbárie na América Latina*. Entre as leituras indicadas constam obras que de algum modo contemplam os indígenas, como por exemplo, *Extremo Ocidente: Introdução à América Latina*, de Alain Rouquié, que contempla as diversidades das sociedades na América Latina

Dentre as disciplinas optativas, **Antropologia** aborda a temática indígena. O conteúdo visa oferecer referenciais teórico-metodológicos e desenvolver práticas que permitam ao aluno relacionar os campos da História e o das Ciências Sociais, com ênfase na Antropologia, para a compreensão dos processos culturais que caracterizam as sociedades humanas, para fundamentarem suas atividades futuras de pesquisa e de ensino. O curso apresenta o surgimento e desenvolvimento das Ciências Sociais e da Antropologia Social e Cultural, delimitando contribuições

³⁰ Retirado do programa da disciplina.

clássicas e contemporâneas, assim como debatendo questões convergentes entre História e Antropologia. Não há referencia direta aos indígenas nos títulos dos temas escolhidos para as aulas, no entanto, na relação bibliográfica entre as obras em que consta a questão indígena estão: a) Gilberto Freire. *Casa grande & Senzala*; b) Darcy Ribeiro. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*; c) Ignacy Sachs. *Selvagem / bárbaro / civilizado*. In: Enciclopédia Einaudi.

A última disciplina que descrevemos que contempla em seu programa a ação dos indígenas, intitula-se **Educação ambiental e indigenista**, sendo esta optativa. Aprovada no último projeto pedagógico ainda não foi ofertada e tem previsão de oferecimento para o segundo semestre de 2016. Para a disciplina ainda não há um programa definido, no entanto, no Projeto Político Pedagógico do curso, na ementa apresentada consta que esta pretende desenvolver a formação continuada e educativa e a atuação de profissionais de História em políticas públicas para meio ambiente e populações indígenas.

Além da ementa no referido documento consta ainda algumas indicações bibliográficas, sobre a temática indígena, como por exemplo: a) Aivone Carvalho. *O museu na aldeia: comunicação e transculturalismo no diálogo museu e aldeia*; b) Manuela Carneiro da Cunha. *Índios do Brasil: história, direitos e cidadania*; c) Manuela Carneiro da Cunha (org.). *História dos índios no Brasil*; d) Carlos Fausto. *Os índios antes do Brasil*; e) Reinaldo Matias Fleuri (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*; f) Luís Donizete Benzi Grupioni (org.). *Índios no Brasil*; g) Márcio Santilli. *Os brasileiros e os índios*; h) Aracy Lopes da Silva e Maria Kawall Leal Ferreira (org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. A bibliografia indicada permite aos alunos conhecer a história dos indígenas no Brasil, as políticas indigenistas, a relação dos povos originários com os demais componentes da sociedade nacional, as configurações das escolas indígenas e a discussão da temática indígena nas escolas não-indígenas.

No curso de História da UNESP/Assis conteúdos e bibliografia com referência direta a História indígena estão presentes nos programas de História da América em diferentes períodos, mas com maior incidência na abordagem do período colonial com preocupação para a formação de professores para o ensino dos

conteúdos no ensino básico. Apenas uma disciplina de História do Brasil contempla as histórias e culturas indígenas em seu programa, também unicamente na abordagem do período colonial. Nenhuma disciplina vinculada ao departamento de Educação, entre as ofertadas para os licenciandos em História discute a temática indígena. A única disciplina optativa que aborda o tema depende da escolha dos alunos para cursá-la não atingindo a todos os discentes da licenciatura, mas apenas àqueles que se interessem a princípio pelo tema.

Quando e como protagonizam os indígenas nos currículos das Licenciaturas em História

Em nossa pesquisa, consideramos a importância da inclusão das histórias e das culturas indígenas nos currículos da Educação básica brasileira, como um momento histórico impar, de crucial importância e com fortes repercussões pedagógicas na formação de professores.

A partir da análise dos currículos prescritos dos quatro cursos de licenciatura em História identificamos permanências com relação as críticas já feitas por outros pesquisadores em artigos publicados (BITTENCOURT, 2014, ALMEIDA NETO, 2014, CEREZER, 2015, SANTOS, 2015), no que diz respeito a inclusão das histórias e culturas indígenas nos cursos de formação de professores e mais especificamente professores de História. Porém, também são perceptíveis mudanças que apontam para os rumos que deve tomar a discussão sobre a inclusão das Histórias indígenas nos referidos cursos.

Ainda são as disciplinas obrigatórias e optativas de História da América que contemplam as histórias indígenas na maior parte de seus temas, conteúdos, períodos abordados e bibliografia. Normalmente, não se detêm apenas sobre as chamadas 'altas culturas' andinas e mesoamericanas contemplando outras populações indígenas. Grande parte dos programas estudados além de contemplarem conteúdos de História hispano-americana também referenciam aspectos das culturas indígenas no território luso-americano, além de disporem na bibliografia de obras produzidas por autores brasileiros. Não raro os programas

referenciam a Lei 11.645/08 e consideram a necessário diálogo entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos escolares.

Quanto às disciplinas de História do Brasil, sejam de caráter obrigatório ou optativo, ainda concentram os conteúdos sobre as histórias e culturas indígenas no período colonial, tendendo a desaparecer a temática indígena dos programas de História do Brasil após a Independência. Permanecem os conteúdos privilegiados, que geralmente concernem a temas como o contato entre as diferentes culturas, o debate em torno dos direitos sobre terras, trabalhadores e almas indígenas, as formas específicas de exploração da mão-de-obra nativa e, vinculado a esses problemas, a política e legislação indigenistas de modo mais geral. No entanto já não contemplam as dinâmicas indígenas a partir da perspectiva europeia com ênfase na atuação portuguesa. Admite-se e discute-se então o indígena enquanto sujeito histórico. Para o debate os alunos realizam a leitura de fontes documentais e historiográficas. Há pouca referência à Lei 11.645/08 ou ainda ao ensino dos conteúdos no níveis fundamental e médio.

Mesmo as disciplinas optativas que abordam a temática indígena são na sua maioria da área de História da América ou de História do Brasil (período colonial). No relatório produzido pelo MEC em 2012 afirma-se sobre a inclusão de conteúdos de história indígena nas disciplinas de América e Brasil e não em disciplinas específicas que:

Embora todas essas disciplinas sejam importantes para a formação do professor de história, elas cumprem outro papel que não se relaciona minimamente com o reconhecimento da alteridade indígena no país e a necessidade de multiplicar ideais antidiscriminatórios a partir do reconhecimento de seu protagonismo histórico e na formação do país. De fato, tais posturas não contribuem para abalar a prevalência de personagens europeus na construção da América e, ainda, reforçam a ideia de que os povos indígenas brasileiros são (ou devem ser) relíquias vivas congeladas numa pré-história imutável. Assim, ao optarem por não criar uma disciplina específica de História Indígena, preferindo diluir esse conteúdo nas disciplinas de História do Brasil ou da América, os cursos de Licenciatura em História não apenas não cumprem a Lei 11.645/08, como

ainda posicionam-se incontestavelmente contra ela, reforçando um conhecimento informado por uma historiografia eurocêntrica e mantendo a ideia folclorizada de um índio prístino e autêntico que contrasta dramaticamente com o índio real (MEC/CNE, 2012, p 14).

A PUC-SP e a UNESP/FCL-Assis não ofertaram ainda nenhuma disciplina optativa com tema voltado para a questão indígena. Na PUC-SP as disciplinas de caráter optativo mudam a cada semestre conforme a oferta de disciplinas por professores de diversos departamentos da Universidade, que apresentam propostas para o departamento de História e são escolhidos de acordo com a decisão dos alunos por meio de votação, sendo que nos últimos anos não foi ofertada nenhuma disciplina com a temática indígena. Na UNESP a disciplina optativa que referencia os indígenas ainda não foi ministrada, no entanto, está prevista sua oferta no último projeto pedagógico do curso aprovado em 2015. Apenas na USP e Unicamp foram ofertados conteúdos de histórias indígenas em disciplinas específicas para a formação do professor, as quais todas referenciam a Lei 11.645/08.

Faz-se necessário ainda considerar que nenhuma das disciplinas ofertadas pelos Departamento de Educação nas universidades estudadas contemplam em seus programas a temática indígena, sendo nestes espaços a discussão ainda ausente.

Para além da tão somente inclusão de conteúdos da temática indígena em disciplinas já consagradas nos cursos de História, disciplinas específicas sobre as populações indígenas vem sendo criadas nos últimos anos, no entanto, nos cursos analisados nenhuma constituiu-se enquanto de caráter obrigatória. São todas ofertadas em caráter eletivo não sendo possível determinar se todos os alunos das licenciaturas teriam contato com tais conteúdos importantes para que uma vez atuando no ensino básico possa atender ao disposto na Lei 11.645/08. Em contrapartida observamos que todos os quatro cursos criaram disciplinas tanto

obrigatórias, quanto eletivas e também específicas para a formação do professor, sobre as histórias e culturas dos africanos e afro-brasileiros.³¹

A defasagem de cinco anos entre a Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, e a Lei 11.645/08, que determina o ensino da história e cultura indígena, é por si só demonstração da invisibilidade a que foram relegadas as populações indígenas. É notável que a discussão aparece mais lenta no que diz respeito a questão indígena configurando-se um quadro de resistência que se dá não apenas nas universidades, mas no campo educacional mais amplo.

Por exemplo, na educação básica, no âmbito federal, estamos vivenciando um caloroso debate acerca da elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A discussão tem sido mais intensa principalmente sobre o componente curricular de História.

O documento, que objetiva a definição de um currículo de caráter nacional, começou a ser gestado durante o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que ocorreu entre 17 a 19 de junho de 2015 e reuniu assessores e especialistas envolvidos em sua elaboração. A Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da BNCC foi constituída pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.

O texto da *Proposta Preliminar da Base Nacional Curricular Comum* foi divulgado em 16 de setembro de 2015, através da Secretaria de Educação Básica, sem o componente de História o qual levaria ainda 02 semanas para ser publicado. As diferentes áreas de conhecimento foram contempladas, exceto a da História, pois desde sua divulgação o documento vem sofrendo críticas e reações na academia e nos mais diversos meios de comunicação. Foi considerada problemática pelo próprio Ministério da Educação. Porém, foi possível fazer sugestões sobre a proposta em site específico para o debate público. Foram registradas mais de 12.000 contribuições no site para a elaboração da segunda versão da proposta.

³¹ Ver anexos II, V, VIII e XI.

A apresentação da segunda proposta de texto da BNCC de História foi programada para o mês de abril, sendo que o mês de maio foi definido para a realização dos Seminários Estaduais e com prazo de até junho para a apresentação do documento final.

Desde que foi divulgada a proposta para a BNCC, historiadores se levantaram contra e a favor do documento apresentado pelo então ministro Renato Janine Ribeiro, que foi substituído em outubro de 2015 por Aloizio Mercadante. Atualmente, após o afastamento da presidente Dilma Rousseff (considerado um golpe por vários setores da sociedade), o MEC está sob o controle do ministro Mendonça Filho, conhecido por defender a educação privada e ser contrário a diversos programas educacionais colocados em prática nos últimos anos.

Com relação ao espaço destinado aos conteúdos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas houve muito debate. Ainda como ex-ministro, Janine admitiu falhas na proposta. Em entrevista ao G1 (site de notícias), afirmou que a proposta tinha “falta de repertório básico”, o primeiro texto do programa também não incluiu uma cronologia dos acontecimentos históricos que forjaram as sociedades e optava por partir do presente para ver o passado. Asseverou ainda que no caso do Brasil, por exemplo, propunha a certa altura estudar revoluções com participação de “escravos ou índios” e deixavam de lado a Inconfidência Mineira (MORENO, 2015, n.p.).

Janine diz ainda na entrevista, que é a favor dos novos itens inclusos, como, por exemplo, as revoltas, que são menos conhecidas e não figuravam nos conteúdos ensinados em sala de aula. Mas, pondera que também é preciso oferecer um contexto mais amplo aos estudantes.

Outro crítico da proposta, o historiador Marco Antônio Villa, escreveu um artigo no jornal “O Globo” com o título *A Revolução Cultural do PT*, onde afirma que todo o arcabouço que formou o mundo ocidental nos diferentes campos da religião, da política, da ética, da moral, da história, da literatura, fica omissos na proposta. Villa faz e responde a pergunta: e o que colocaram no lugar? “História da África, o que eles chamam de Ameríndia, uma história indígena mal feita porque exclui, por exemplo, toda a América do Norte, e a questão da Afro América, que a gente não

sabe bem o que eles conceituam de Afro América” (VILLA, 2016, n.p.). Sobre a história indígena contemplada no documento, afirma:

Mas, afinal, o que os alunos vão estudar? No primeiro ano, “mundos ameríndio, africanos e afro-brasileiros.” Qual objetivo? “Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos africanos, europeus e indígenas relacionados a memórias, mitologias, tradições orais e a outras formas de conhecimento e de transmissão de conhecimento” (...). No segundo ano — quase uma repetição do primeiro — o estudo é sobre os “mundos americanos.” Objetivo: “analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas das sociedades ameríndias a memórias, mitologias, tradições e outras formas de construção e transmissão de conhecimento, tais como as cosmogonias inca, maia, tupi e jê.” Ao imperialismo americano, claro, é dado um destaque especial. Como contraponto, devem ser estudadas as Revoluções Boliviana e Cubana; sim, são exemplos de democracia. E, no caso das ditaduras, a sugestão é analisar o Chile de Pinochet — de Cuba, nem tchum (VILLA, 2016, n.p.).

Villa sustenta, que “toda a nossa vida, o nosso cotidiano, aqui no Brasil, hoje, é pautado por essa herança ocidental, e não por essa proposta que aparece no currículo do MEC, que é uma proposta absurda, que está absolutamente descolada da construção dos cinco séculos da história brasileira” (VILLA, 2016, n.p.). Ao defender que a proposta do MEC não corresponde à realidade da produção historiográfica brasileira, desconsidera a produção existente. O autor desconsidera a própria trajetória da nossa história nacional, por longo tempo de caráter positivista, que relegou a maior parte dos seus povos constituintes à marginalidade social e simbólica.

A proposta para outros agentes parecia ser um primeiro passo para que os indígenas e afro-brasileiros, rejeitados pelo processo civilizatório ocidental, tenham sua condição de sujeitos e sua historicidade reconhecidas, sem desconsiderar que o conteúdo do documento mereça críticas. No ano passado, associados da

Associação Nacional de História – Seção Rio de Janeiro (ANPUH-RJ) chegaram a divulgar notas contra a base, classificando-a de nacionalista e desarticulada.

(...) apesar das boas intenções da proposta do componente de História na BNCC para o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado. Apenas uma inversão dos parâmetros eurocêntricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil. Portanto, a dimensão temporal precisa ser reelaborada e colocada enquanto eixo definidor da área, de forma semelhante ao que ocorre com a proposta de Geografia, que definiu o espaço como seu eixo fundamental (...) (ANPUH/RJ, 2015, n.p.).

Já para a historiadora Hebe Mattos, professora na Universidade Federal Fluminense, a proposta pode ser amplamente cosmopolita ao centrar na história do Brasil, se conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional.

Não sei se precisamos de uma base curricular comum. Se precisamos, ela sem dúvida deve ser amplamente discutida com a comunidade de educadores, de historiadores e com a sociedade, antes de ser aprovada. Mas fico feliz que tenhamos largado para discussão a partir de um documento tão radical no seu esforço de romper com o eurocentrismo que informa a concepção de história até agora predominante no ensino de história do país. Inclusive nas nossas universidades (...).

De fato, concordo com algumas das críticas elencadas pelo ex-ministro Janine ou pela carta da ANPUH-Rio, apenas me parece que elas devem ser dirigidas aos especialistas que vem trabalhando o documento, para que a proposta seja aperfeiçoada. No texto apresentado, em especial na proposta de ensino médio, o esforço de se libertar da organização eurocêntrica da história resultou, em grande medida, em uma dificuldade de abordar historicamente a centralidade da expansão europeia para a própria construção de uma “História do Brasil”. A incorporação da noção de história Atlântica, articulando América, Europa e África, a partir da expansão marítima e comercial europeia, pode ser uma chave de leitura eficaz para

superar o problema. Algum investimento na interdisciplinaridade com a filosofia e a sociologia me parece também fundamental (...).

Com as tensões teóricas e políticas inevitáveis à decisão de construir um currículo mínimo nacional, e tendo em vista a obrigatoriedade legal de abordar a história indígena, da África e da cultura afro-brasileira, o trabalho me parece estar muito bem encaminhado (MATTOS, 2015, n.p).

O documento da Proposta da BNCC afirma que pretende romper com o eurocentrismo evitando sequencias cronológicas como naturais ou autoexplicativas, questiona o quadripartismo, que no ensino de História pode levar os jovens a uma suposição de que a humanidade deriva em bloco da Europa. Sobre a suposta crítica ao eurocentrismo presente na proposta da BNCC, a ANPUH faz diversas considerações sem negar o quão oportuna é a crítica, amparada pelo conhecimento histórico produzido nas últimas décadas, que se volta para o distanciamento em relação aos centros hegemônicos de poder.

(...) A base teórica dessa perspectiva está ancorada em estudos que privilegiam a diversidade, a pluralidade e a diferença cultural. Nesse sentido, a preocupação com o estudo das populações africanas, afrodescendentes e indígenas, presente na BNCC, é salutar por contribuir para a desconstrução de estereótipos e classificações arbitrárias de natureza diversa e por permitir o deslocamento do olhar da História para novos aspectos que contribuem para a crítica ao eurocêntrico, a partir de uma perspectiva que privilegia o polissêmico e o policêntrico.

No entanto, embora a BNCC tenha o mérito de questionar a concepção eurocêntrica da História, a formulação da proposta resente-se de solidez argumentativa. Ao olvidar conteúdos históricos fundamentais para a compreensão da diversidade das sociedades, dos povos, das nações e de culturas, a crítica ao eurocentrismo é prejudicada pela escassez de bases históricas. A fragilidade argumentativa também se evidencia nas referências à História do Brasil e à História da África. Nos dois casos, toma-se como marco inicial dessas histórias a chegada dos portugueses, que promoveram a "Conquista" e a "Colonização" desses territórios. O uso do termo "Conquista" revela, por certo, uma narrativa eurocêntrica que a BNCC se propôs a superar (ANPUH, 2016, n.p.).

O manifesto também não deixa de reconhecer o mérito da BNCC ao introduzir a História indígena e a História da África no currículo do ensino na educação básica, pois ele contempla, de forma geral, as temáticas de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, em conformidade à legislação (Leis 10.639/03 e 11.645/08). Sobre a temática indígena, a que mais nos interessa em nossa pesquisa, é dito que:

“Todavia, é preocupante a ausência de qualquer referência aos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos nos objetivos dos anos iniciais. Além disso, a inserção dos estudos sobre esses povos ocorre basicamente na perspectiva de suas contribuições para a formação do povo brasileiro, ainda que envolvida em processos de conflitos, disputas e negociações dentro da lógica da escravidão. A identificação dos povos indígenas e africanos como brasileiros é problemática porque não leva em conta o fato de que tais povos vinham construindo suas histórias muito antes da configuração de uma História do Brasil como nação. Não há dúvida quanto a importância do estudo dessas histórias, pois permite ao aluno compreender as alteridades presentes na formação da sociedade brasileira. O reconhecimento do "outro" (no caso, o indígena e o africano) é fundamental porque dele depende a desconstrução da imagem de uma nação europeia e colonizadora nos trópicos.

Embora haja menção a objetivos relacionados à temática indígena, eles reduzem a compreensão dos fenômenos históricos a episódios específicos e isolados no tempo e no espaço. Dessa forma, resta ao professor limitar-se à abordagem das relações entre europeus e os diferentes povos indígenas, tal como aparece, por exemplo, no objetivo de aprendizagem CHHI8FOA108, que propõe: Compreender as relações entre europeus e povos indígenas no Brasil como construções do tempo, permeadas por conflitos, disputas e negociações, por meio do estudo da Pacificação do Rio de Janeiro (ANPUH, 2016, n.p.).

Em síntese apresentada sobre os resultados preliminares das consultas públicas são apresentados os itens que devem ser revisados na segunda versão do documento da BNCC. No item “principais demandas”, sobre a Lei 11.645/08 é enfatizado a importância de:

Justificar o tratamento às culturas africanas e indígenas na legislação vigente (Lei 11.645/08), articulando o atendimento ao que prevê essa lei com um adequado tratamento das influências de outras civilizações nas constituições de relações de alteridade que permitem uma compreensão das identidades (BRASIL, 2016, p. 09).

Quanto aos encaminhamentos da revisão no que diz respeito a demanda identificada com relação à Lei 11.645/08 é afirmado que:

A área de Ciências Humanas procede à revisão de seus documentos buscando um melhor equilíbrio entre o atendimento à Lei 11.645, que prevê a abordagem das culturas africanas e indígenas, e um necessário tratamento mais equânime das histórias e características dos diversos continentes em suas relações de interdependência, de modo que os estudantes possam ter contato com uma maior diversidade de sujeitos coletivos (BRASIL, 2016, p. 09).

É evidente o esforço do documento em romper com o eurocentrismo que informa a concepção de história até agora predominante no ensino de história do país, inclusive nas nossas universidades. No entanto, a ênfase em Brasil (com presença de africanos e indígenas) não pode significar jamais ignorar nem excluir outros espaços e outras identidades nacionais e de tempo. A consideração de múltiplas historicidades mundiais poderá significar a valorização de outras historicidades, sem perda, evidentemente, do conhecimento sobre tópicos abrangidos por aquela tradição, agora reinterpretada, no sentido de descolonização do currículo.

A inclusão de conteúdos sobre as histórias e culturas indígenas se faz urgente, como muitas vezes já afirmamos, mas para tanto, fazem-se também imprescindíveis políticas e abordagens educacionais que contribuam para a

promoção de uma educação heterogênea e intercultural, o que perpassa pelo currículo e pelos cursos de formação de professores.

Quanto à área de História, o exame atento da proposta da BNCC suscita dúvidas quanto à forma de implementação do currículo que se seguirá à sua aprovação e, também, com relação aos seus desdobramentos quanto à formação de professores (ANPUH, 2016, n.p.).³²

Identificamos a partir da leitura do currículo prescrito que as definições do marco legal, Lei 11.645/08, se incorporam muito timidamente nas licenciaturas em História, não constituindo disciplina obrigatória em nenhuma das universidades estudadas. Consideramos que para o desenvolvimento de uma disciplina acadêmica importa tanto fatores internos quanto externos, que devem ser entendidos como interligados e interdependentes. Sobre o desenvolvimento de uma disciplina escolar – acreditamos que o mesmo ocorre com as disciplinas acadêmicas – Maria do Carmo Martins afirma que

A primeira variável que leva ao desenvolvimento uma disciplina escolar refer-se às condições próprias do trabalho na área de estudos em que ela se insere: as diferentes metodologias de trabalho, os objetos de pesquisa, os assuntos e temas pesquisados e debatidos. A segunda variável diz respeito aos chamados fatores externos que condicionam o desenvolvimento das disciplinas escolares. São eles a política educacional e o contexto econômico, social e político em que ela é implementada.

(...)

Certamente a intensidade com que os fatores internos e externos influenciam na definição de uma disciplina escolar variam, mas evidentemente é a interligação entre eles que permite uma análise histórica dessa disciplina escolar (MARTINS, 2002, p. 19).

³² A BNCC, no atual governo provisório comandado por políticos de tendências conservadoras estão propondo uma nova reformulação curricular, com alterações do calendário para enviar para análise pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e deverá ser outro documento cujo teor deve ser mais conservador, com manutenção do caráter eurocêntrico tradicional. A composição do CNE também já foi alterada, tendo sido inclusive vetada a nomeação do professor indígena, Gersem Baniwa, representante dos povos indígenas para o referido órgão. Com isso não estamos afirmando que o governo anterior tenha tratado de forma diferente o documento. Lembramos que o próprio ministro da Educação no momento em que foi lançada a primeira versão da base fez duras críticas a inclusão da temática indígena e africana.

Julgamos importante considerar que o currículo é muito mais do que um conjunto de conhecimentos e uma determinada composição textual sobre as disciplinas, uma vez que ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Nesse sentido, o debate curricular está sempre marcado por tensões, contradições, concessões, conflitos de ordem política, econômica, social, cultural, que influenciam as formas de organização de uma nação (CAIMI, 2013, p. 205).

A leitura dos currículos das licenciaturas em História permite identificar os fins sociais e políticos que os orientam, bem como discutir a concepção de história presente nos currículos a partir da disposição para acolher ou não à temática indígena. Embora avanços tenham ocorrido, como a criação de disciplinas optativas, por exemplo, ainda estamos frente a uma situação em que a disciplina não se consolidou. Nem mesmo os conteúdos sobre as histórias e culturas indígenas estão inserindo-se totalmente nos currículos de disciplinas consideradas como fundamentais para discutir a temática, citamos como exemplar, o desaparecimento dos indígenas dos programas das disciplinas de História do Brasil nos períodos posteriores à Independência do país. Mesmo o campo de pesquisa no país vem se desenvolvendo apenas nas últimas décadas.

Nilma Lino Gomes (2011) considera uma “situação de desequilíbrio” a discussão das questões étnico-raciais na formação inicial de professores. Geralmente, questões relacionadas aos afro-brasileiros e indígenas não têm ocupado um lugar relevante nos currículos e são por isso, secundarizadas, mesmo quando os projetos pedagógicos das licenciaturas são reformulados. Para Gomes (2011, p.43), “as análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque e seus processos de regulação, e as metodologias do ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem”. Contudo, a autora enfatiza que a introdução da educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana (e incluímos aqui as histórias e culturas indígenas) nas licenciaturas exige uma “mudança cultural e política no campo curricular e

epistemológico” mais do que criar disciplinas e inserir novos conteúdos (GOMES, 2012. p.105).

As discussões atuais, na maioria dos países assim como no Brasil, centram-se na mudança cultural, identidade, pluralidade e diversidade. Essas ideias são o início das considerações sobre o lugar dos indígenas na sociedade brasileira e na história do país. Para a construção do conhecimento sobre os povos originários é necessário recuperar a participação desta população nos diversos momentos da história brasileira. Os indígenas podem ser enxergados para além da invasão dos portugueses, não simplesmente como vítimas dos colonizadores, mas como agentes históricos que agiram para a sua sobrevivência frente as inúmeras e contínuas tentativas de extermínio desde o contato, ora fugindo, ora se rebelando, lutando ou negociando suas próprias vidas e a continuidade dos grupos.

Faz-se necessário nesse momento em que fervilha a discussão sobre a implementação da Lei 11.6458 e a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular o importante debate sobre as condições para a consolidação de uma História indígena no Brasil, suas possibilidades e seus impasses. O necessário e produtivo diálogo interdisciplinar com a Antropologia, a Linguística, a Arqueologia, entre outras áreas deve tomar ainda por referência empírica e teórica, o diálogo interétnico e intercultural entre indígenas e não-indígenas no Brasil.

A Antropologia, por exemplo, tem sido fundamental para o conhecimento produzido sobre a História indígena. Sobre o diálogo com a Antropologia, Aracy Lopes das Silva afirma que:

(...) é importante que o diálogo entre as áreas seja constantemente atualizado. Não é rara, na apropriação que pesquisadores dessas outras áreas fazem do pensamento antropológico, a utilização de conceitos ou teorias de algum modo ultrapassados ou já profundamente revistos no âmbito do debate interno à própria Antropologia (SILVA, 2001, p. 23).

Assim, a falta de revisão e penetração dos debates desenvolvidos pela historiografia e pelas outras áreas com as quais dialoga contribui para a manutenção de estereótipos na tradição escolar e universitária, dentre outros problemas relacionados aos preconceitos sobre as populações indígenas. Cabe ainda ressaltar a necessária e ainda deficiente expansão do acesso a historiografia indígena do continente americano para uma compreensão mais ampla dos processos históricos e das inter-relações.

Por fim, é necessário reconhecer a escola e a universidade com seus cursos de licenciaturas como espaços de manifestação de confrontos interétnicos, mas compreendendo também como espaços propícios para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da identidade e alteridade a partir do conhecimento dos indígenas enquanto sujeitos históricos.

Desde os debates dos anos 1980 e 1990 que culminaram com as leis 10.639/03 e 11.645/08 não se justifica que os cursos de licenciaturas, em específico os de Licenciatura em História, negligenciem o debate e os saberes que emergem da discussão. Isso não significa mudar a perspectiva etnocêntrica e eurocêntrica que tem marcado o ensino da história nas universidades e escolas, por uma perspectiva que apenas considera as contribuições africanas e indígenas, mas, de ampliar o foco dos currículos para a diversidade cultural, étnico-racial, social e econômica da sociedade brasileira.

Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares (BITTENCOURT e BERGAMASCHI, 2013, p. 14).

O grande desafio para reconhecer, respeitar, valorizar a diversidade própria de sociedades multiculturais está em ir muito além de simplesmente admitir que existam diferenças sociais e étnico-raciais entre grupos e pessoas. É necessário mais do que a inclusão de novos conteúdos, é preciso também repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas nas escolas e universidades. Estes além de ampliarem as perspectivas de estudos permitem que as dimensões históricas, sociais, antropológicas contribuam para que a população indígena possa se reconhecer e ser reconhecida na cultura e identidade nacional baseada na diversidade étnica e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optarmos pelas histórias e culturas dos povos indígenas como temática de nosso estudo, pretendemos contribuir para a construção de políticas afirmativas no meio acadêmico, esperando que seus reflexos possam ser percebidos a curto e médio prazo, nas atividades implementadas nas licenciaturas. É imprescindível frisar que quando decidimos pelo tema da tese, a ideia inicial era suscitar discussões que viabilizassem a ampliação da Lei 11.645/2008 e ao mesmo tempo apontar caminhos para a continuidade da pesquisa que realizamos, podendo ser ampliado em outros estudos com o estudo dos currículos prescritos e os currículos enquanto prática de forma relacionada.

As universidades têm sido instadas a incluir na formação docente conteúdos e disciplinas que possibilitem aos professores abordar as questões referentes ao ensino das histórias dos indígenas, a resistência à violência sofrida, a cultura indígena brasileira e sua participação na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política. Os currículos dos cursos de licenciaturas exercem grande influência na organização do trabalho pedagógico escolar, não somente porque organizam os conhecimentos a serem socializados pelos professores e apropriados pelos estudantes da educação básica, mas porque, neles estão implícitas, as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros, neste caso, os conhecimentos referentes às histórias e culturas da população indígena. Do mesmo modo, nele também estão presentes as possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades.

Identificamos que majoritariamente as licenciaturas analisadas ainda não estabeleceram ementas e disciplinas que realmente tratem a temática de maneira ampla o que reafirma o descompasso entre a legislação educacional e a formação dos professores de História, uma questão que ainda suscita intensos debates. Além disso, revela a permanência de um currículo eurocêntrico que se nega à inclusão da diversidade étnico-cultural brasileira. Assim, defendemos que a inclusão de outros sujeitos históricos na historiografia e na história ensinada nas licenciaturas tem

potencial para desconstruir paulatinamente a visão eurocêntrica, que ao longo de história vem reproduzindo tanto do ponto de vista material quanto simbólico a nossa condição de colonizados (subalternos político, econômico e culturalmente) ao mesmo tempo em que propõe uma homogeneidade cultural e identitária definida pelos padrões europeus gerando a exclusão e/ou desvalorização de outros marcos identitários.

Entre os tensionadores que dificultam a efetivação de uma História Indígena, também notamos as poucas reflexões sobre a própria concepção de história indígena, a produção acadêmica ainda pouco incorporada nas práticas em sala de aula, a ambiguidade do tema, muitas vezes entendido apenas como adendo ou um tema a mais a ser ensinado, além da própria manutenção de estereótipos na tradição escolar e universitária, falta de incorporação de estudos indígenas em escala americana, dentre outros problemas relacionados aos preconceitos sobre as populações indígenas.

É certo que há dificuldades concretas para a efetivação da História Indígena. Por ser ainda um debate recente trás inúmeros desafios e novas questões dificultando uma conclusão definitiva sobre o tema da pesquisa. Justamente por acreditar que o momento vivenciado se caracteriza como um ponto de inflexão ainda em constituição, não podemos afirmar claramente a qual direção levará. Apenas podemos conjecturar que novos rumos devem ser debatidos e traçados e por esta razão, este também é um momento ideal para o debate crítico, para a reflexão teórica e política, para a análise fundamentada em conhecimento aprofundado de contextos concretos, em pesquisas com fontes diversas, considerando processos e situações específicas, porém muito diversificadas da própria concepção de História para os indígenas.

Vimos que muito recentemente a história indígena se constituiu como objeto legítimo de reflexão da historiografia. Acreditamos que quanto mais a pesquisa sobre o tema específico da atuação indígena se defina em termos do debate teórico atual mais amplo maiores serão as possibilidades de mais disciplinas envolverem-se e da criação de disciplinas específicas.

Nesse debate, as licenciaturas em História devem se assumir enquanto um espaço aberto à discussão das identidades sociais, num momento em que a participação dos cidadãos na sociedade contemporânea está sofrendo modificações radicais em consequência das mudanças nas formas de organização social, econômica e política. Acreditamos que vivenciamos um momento em que torna-se urgente valorizar devidamente as histórias e as culturas dos afrodescendentes e indígenas, buscando assim reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. Ao trazer essa temática para o universo das discussões acadêmicas, acreditamos abrir e ampliar possibilidades interdisciplinares de promoção da igualdade, diálogos interculturais, valorização da diversidade e construção da consciência histórica. Para que essa atitude seja possível é preciso identificação, articulação e consciência crítica.

A educação indígena, voltada para os não indígenas, deve proceder de forma igualitária, a ponto de não desclassificar e desmerecer a contribuição histórica e cultural destes povos e seu papel na construção da identidade nacional, e ao mesmo tempo combater os velhos estereótipos e assegurar seus direitos como cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD, Maria Luiza Macedo. Contando fatos e feitos: o processo histórico da elaboração do projeto de ciclo básico na PUC-SP no contexto da reforma universitária de 1968. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, MG, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/210MariaLuizaMacedoAbbud.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

ALMEIDA, Antônio Cavalcante de. *Da Aldeia para o Estado: os caminhos do empoderamento e o papel das lideranças Kaingang na conjuntura do movimento indígena brasileiro*. 2013. 251 f. Tese. (doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

_____. *Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo*. Revista História Hoje, v. 1, n. 2, p. 21-39 – 2012

_____. *John Manuel Monteiro (1956-2013): um legado inestimável para a Historiografia*. Revista Brasileira de História. v. 33. nº 65, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882013000100017&script=sci_arttext. Acesso em: 08 jan. de 2016.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. *Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença*. In: Patrimônio e memória. São Paulo, UNESP, v. 10, n. 2, p. 218-234, jul./dez. 2014. ISSN – 1808–1967

_____. A história indígena a ser ensinada nos currículos oficiais brasileiros. *Atos de pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 1, jan./abr. 2015, p.100-12. ISSN - 1809-0354

ANPUH. Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dez. 2015. Disponível em: < <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular, mar. 2016. Disponível em: < <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

ANPUH/RJ. Carta Crítica da ANPUH-Rio à composição do Componente Curricular História na Base Nacional Comum Curricular, dez. 2015. Disponível em: < http://rj.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=60972>. Acesso em: 07 jan. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos Indígenas e Ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade*. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al (orgs.). *Ensino de História: Desafiados Contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH-RS/EST/Exclamação!, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, Civilização e Trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. SILVA, Adriana Costa da. *Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil*. In Prado, M. Lúgia e VIDAL, Diana. *À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. *História do Brasil: identidade nacional e ensino de História do Brasil*. In: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Introdução*. In: Revista História Hoje vol. 1 nº 2, ISSN 1806-3993 • Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2013.

_____. *Reflexões sobre currículo e diversidade cultural*. In: BUENO, José G. Silveira. MUNAKATA, Kazumi. CHIOZZINI, Daniel Ferraz. (orgs.) *A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

BIGELI, Maria Cristina Floriano. *Os indígenas no ensino de história: representações produzidas a partir dos discursos do “Currículo do Estado de São Paulo” e de professores da rede estadual de ensino*. In: XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis/SC, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434408292_ARQUIVO_Maria-2015-APNUH.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “História e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas*. Nov. 2012.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. Ministério da Educação. *Encaminhamentos para revisão do documento preliminar da BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública*. – Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. *A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares*. Revista Latino-Americana de História. vol. 2, nº 6, agosto de 2013.

CANDIDO, Antonio. *Memórias e História da USP: depoimento*. PRADO, Maria Lígia Coelho. VIDAL, Diana Gonçalves. (orgs.) *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo, 2002.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. *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. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

CHERVEL, André. *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, 1990.

CIAMPI, Helenice. *A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um a gente histórico ausente. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007. ANPED. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2014.

CORRÊA, Anna Maria Martinez. Institutos Isolados, UNESP e a Ditadura. In: VALLE, Maria Ribeiro do. [et al.]. *Tenho algo a dizer: memórias da UNESP na Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. LIMA, Fabrícia Maria Lucas *A representação dos povos indígenas nos livros didáticos de história: um olhar no pós-PNLD*. Anais Eletrônicos XIII Encontro Estadual de História. Guarabira/PB, 2008. ISBN: 978-85-8964-67-6. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2003%20%20Fabrícia%20Maria%20Lucas%20Lima%20TB.PDF >. Acesso em: 03 de mai. 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Política indigenista no século XIX*. In.: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

FEITOSA, Mariana Reis. *O lugar da prática e ensino e do estágio supervisionado na formação inicial do professor de História: um estudo sobre o curso de História da UNESP/Assis*. 2009. Dissertação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp129748.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

FERNANDES. Antônia Terra de Calazans. Ensino de história e a questão indígena. Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 255-266 – 2012.

FERREIRA, Antônio Celso. *A universidade nos tempos da Guerra Fria e da Ditadura Militar: contestação e repressão*. In: VALLE, Maria Ribeiro do. [et al.]. *Tenho algo a dizer: memórias da UNESP na Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo. *Para manter vivo o legado indígena* (entrevista). Jornal da Unicamp. Campinas, ano XXV – nº 500, 2011. <Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2011/ju500_pag5.php#>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____; PIÑÓN, Ana. *A Temática Indígena na Escola*. Subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2014.

FURET, François. *A Oficina da História*. 1º v. Lisboa, Gradiva, 1986.

GANDRA, Edgar Ávila. NOBRE, Felipe Nunes. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). Revista do Lhiste. Laboratório de Ensino de História e Educação. n. 1., vol. 1, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/48309/33209>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório*. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A. B. *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, jan./abr. 2012.

GOODSON, IVOR F. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. Teoria e Educação. nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990.

_____. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

HOBBSAWM, Eric. *Introdução: a invenção das tradições* In: Eric Hobsbawm e Terence Ranger (orgs.). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Introdução às memórias de Thomas Davatz*. In: DIAS, Maria Odila Leita da Silva (org.). Sérgio Buarque de Holanda. São Paulo: Ática, 1985.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LONDOÑO, Fernando Torres. *Outra redução: a dinâmica interétnica na Limpia Concepción de Jeberos, nas missões jesuíticas do Marañon no século XVII*. In: Revista História Hoje vol. 1 nº 2, ISSN 1806-3993 • Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2013.

MARIANO, Nayane Rodrigues Cordeiro. *A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil*. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa- PB, 2006.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MATOS, Júlia Silveira. *A história nos livros didáticos: o papel das governamentais na produção e veiculação do saber histórico*. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/dm-va/Desktop/3152-8793-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dm-va/Desktop/3152-8793-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 13 set. 2014.

MATTOS, HEBE. Sobre a BNCC e os historiadores, 02 dez. 2015. Disponível em: <<http://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

MEDEIROS Juliana Schneider. *Povos indígenas e a Lei nº. 11.645: (in) visibilidades no ensino da História do Brasil*. In.: BERGAMSCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luísa M. de Freitas.(orgs.) *Povos indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MONTEIRO, John Manuel. *O desafio da história indígena no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

_____. *Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo*. [tese de livre-docência]. Campinas: Universidade de Campinas, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. *O desafio da história indígena no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global, 1998.

MORENO, Ana Carolina. Currículo de História sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação, out. 2015. Disponível em:

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repatorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html> >. Acesso em: 08 fev. 2016.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *A modernização autoritário-conservadora nas universidades e a influência da cultura política*. In: REIS FILHO, Daniel Aarão. RIDENTI, Marcelo, MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.13, n°25/26, set.92/ago.93

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. ROCHA FREIRE, Carlos Augusto da. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PEREIRA, Márcia Guerra. *História da África, uma disciplina em construção*. [tese]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: J. PINSKY (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

REIS, José Carlos. "As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC". Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2000.

Revista Escola Pública. Lei que determina o ensino de cultura afro-brasileira e indígena esbarra em formação de professores e falta de institucionalização. Ed. 47, out./nov. 2015. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/48764/referencias-bibliograficas-tiradas-na-internet-como-colocar-no-trabalho>. Acesso em 17 de fev. de 2016.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROIZ, Diogo da Silva. *O curso de História e Geografia no Brasil: o caso da FFCL/USP entre 1934 e 1956*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930 -1973). Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 2003.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. “Histórias e Culturas Indígenas”. Alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígenas estamos mesmo falando? Revista História e Perspectiva, Uberlândia, jan./jun. 2015.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. *Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de a ensinarmos no ensino médio e fundamental*. Revista Eletrônica da Anphlac, n.º 4, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. *Povos indígenas no Estado de São Paulo*, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Núcleo de Educação Étnico-racial. *Subsídios para a Discussão da História e Cultura Indígena*, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do Professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, Adriane Costa da. Versões didáticas da história indígena (1870-1950). [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2000.

SILVA, Edson. *O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008*. Revista História Hoje, vol. 1, nº 2, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem Pós-moderna*. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Diferença e identidade: o currículo multiculturalista*. In: _____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Vânia Cristina da. AGUIAR, Shirley Cardoso Gonçalves de. História, ensino de História e radiofusão: o projeto educacional varguista. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1203.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. *Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro*. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. (orgs.) Povos indígenas & Educação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Universidade de São Paulo. *Informações acadêmicas*. Graduação. Curso de História. São Paulo: 2015. Disponível em: <<http://graduacao.fflch.usp.br/sites/graduacao.fflch.usp.br/files/historia%20folder%202015.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

VALLE, Maria Ribeiro do. Tenho algo a dizer sobre a ditadura na UNESP. In.: VALLE, Maria Ribeiro do. [et al.]. *Tenho algo a dizer: memórias da UNESP na Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brazil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Em casa de E & H. Laemmert, 1877. v.1. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01819210#page/5/mode/1up>>. Acesso em: 25 mar. 2014

VILLA, Marco Antônio. *A Revolução Cultural do PT*, jan. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opinia0/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

FONTES

1. Projetos Pedagógicos:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Projeto Pedagógico do Curso. História. São Paulo, 2013.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS/IFCH. *Projeto Pedagógico*. Curso de Graduação. História. Campinas/SP, 2015. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pf-ifch/public-files/graduacao/projeto-pedagogico-historia.pdf>>. Acesso em 30 nov. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Projeto Pedagógico*. Renovação de reconhecimento do curso de História. São Paulo, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Projeto Político Pedagógico*. Curso Licenciatura em História. Assis/SP, 2015.

2. Programas das disciplinas:

Universidade de São Paulo:

História do Brasil Colonial I (1º semestre de 2016); História do Brasil Colonial II (2º semestre de 2015); História da América Colonial (1º semestre de 2016); História da América Independente I (1º semestre de 2016); História Social das Ideias Políticas na América Colonial (2º semestre de 2014); História das Religiões e os encontros culturais entre Europa, América e Ásia (2º semestre de 2012); História da América Pré-Hispânica (2º semestre de 2014); Ensino de História: teoria e prática; História de São Paulo Colonial (2º semestre de 2010); História Indígena Colonial (1º semestre de 2014); O ensino de História e a questão indígena (2º semestre de 2012).

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo:

Fundamentos do sistema colonial na América portuguesa: séculos XVI-XVII (1º semestre de 2016); O século XVIII na América portuguesa e a crise do sistema colonial (1º semestre de 2016); História Americana antes da

conquista europeia (1º semestre de 2016); História da América colonial espanhola (2º semestre de 2015); América: gênese e formação do Estado (2º semestre de 2014).

Universidade de Campinas:

História da América I (1º semestre de 2016); História da América II (2º semestre de 2015), História da América III (2º semestre de 2016); História Moderna I (1º semestre de 2016), Estágio Supervisionado em História; História do Brasil I (1º semestre de 2015); O Peru do século XVI: Os Incas nas crônicas espanholas (1º semestre de 2016); Leituras sobre a América portuguesa: sociedade e cotidiano (1º semestre de 2015); Arqueologia e Patrimônio (2º semestre de 2015); Historiografia da Arte e da Arquitetura Colonial na América Latina (1º semestre de 2015); Estágio supervisionado em História; Práticas e estratégias do ensino de História (1º semestre de 2015).

Universidade Estadual Paulista – Assis:

História da América Portuguesa I (1º semestre de 2016); História da América I (1º semestre de 2016); Antropologia (2014) e; Educação ambiental e indigenista.

ANEXO I

Titulação dos professores do Departamento de História da USP

Docente	Titulação
Adone Agnolin	Doutorado
Ana Maria de Almeida Camargo	Doutorado
Ana Paula Tavares Magalhães Tacconi	Doutorado
Ana Paula Torres Megiani	Doutorado
Ângelo de Oliveira Segrillo	Doutorado
Antonia Terra de Calazans Fernandes	Doutorado
Carlos Alberto de Moura Ribeiro Zeron	Doutorado
Carlos de Almeida Prado Bacellar	Doutorado
Carlos Roberto Figueiredo Nogueira	Doutorado
Daniel Strum	Doutorado
Dario Horácio Gutierrez Gallardo	Doutorado
Eduardo Natalino dos Santos	Doutorado
Elias Thomé Saliba	Livre-docente
Elizabeth Cancelli	Livre-docente
Everaldo de Oliveira Andrade	Doutorado
Flávio de Campos	Doutorado
Francisco Assis de Queiroz	Doutorado
Francisco Cabral Alambert Junior	Doutorado
Francisco Carlos Palomanes Martinho	Livre-docente
Gabriela Pellegrino Soares	Doutorado
Gildo Magalhães dos Santos Filho	Livre-docente
Henrique Soares Carneiro	Doutorado
Íris Kantor	Doutorado
João Paulo Garrido Pimenta	Doutorado
Jorge Luís da Silva Grespan	Doutorado
José Antonio Vasconcelos	Doutorado
José Geraldo Vinci de Moraes	Doutorado
Julio Cesar Magalhães de Oliveira	Doutorado
Julio Cesar Pimentel Pinto Filho	Doutorado

Karen Macknow Lisboa	Doutorado
Leila Maria Gonçalves Leite Hernandes	Livre-docente
Lincoln Ferreira Secco	Livre-docente
Luiz Bernardo Murtinho Pericás	Doutorado
Marcelo Cândido da Silva	Doutorado
Marcelo Rede	Doutorado
Márcia R. Barros da Silva	Doutorado
Marcia Regina Berbel	Doutorado
Marcos Antonio da Silva	Doutorado
Marcos Francisco Napolitano de Eugênio	Doutorado
Maria Cristina Correia Leandro Pereira	Doutorado
Maria Cristina Cortez Wissenbach	Doutorado
Maria Helena Pereira Toledo Machado	Livre-docência
Maria Helena Rolim Capelato	Livre-docência
Maria Inez Machado Borges Pinto	Livre-docência
Maria Leda Oliveira Alves da Silva	Doutorado
Marina de Mello e Souza	Livre-docência
Marlene Suano	Doutorado
Mary Anne Junqueira	Doutorado
Maurício Cardoso	Doutorado
Miguel Soares Palmeira	Doutorado
Miriam Dolhnikoff	Doutorado
Modesto Florenzano	Doutorado
Norberto Luiz Guarinello	Doutorado
Oswaldo Luis Angel Coggiola	Doutorado
Pedro Luís Puntoni	Livre-docência
Peter Robert Demant	Livre-docência
Rafael de Bivar Marquese	Doutorado
Robert Sean Purdy	Doutorado
Rodrigo M. Ricupero	Doutorado
Sara Albieri	Doutorado

Stella Maris Scatena Franco Vildardaga	Doutorado
Zilda Marcia Grícoli Iokoi	Livre-docente

ANEXO II

Disciplinas Ofertadas no curso de História – USP

Disciplinas obrigatórias

1º semestre ideal:

Disciplina	Departamento
Metodologia da História I	História
História do Brasil Colonial I	História
História Ibérica I	História
História da América Colonial	História

2º semestre ideal:

Semestre	Departamento
Metodologia da História II	História
História do Brasil Colonial II	História
História Ibérica II	História

3º semestre ideal:

Semestre	Departamento
Geografia Humana, Geral e do Brasil	Geografia
História Antiga I	História
História Medieval I	História

4º semestre ideal:

Semestre	Departamento
História Antiga II	História
História Medieval II	História
História da África	História
Didática	Educação
Política e Organização da Educação Básica	Educação

5° semestre ideal:

Disciplina	Departamento
História Moderna I	História
História do Brasil Independente I	História
História da América Independente I	História
Ensino de História: teoria e prática	História
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I (AACC I)	-----

6° semestre ideal:

Disciplina	Departamento
História Moderna II	História
História do Brasil Independente II	História
História da América Independente II	História
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais II (AACC II)	-----

7° semestre ideal:

Disciplina	Departamento
História Contemporânea I	História
Teoria da História I	História
Metodologia do Ensino de História I	Educação
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais III (AACC III)	-----

8° semestre ideal:

Disciplina	Departamento
História Contemporânea II	História
Teoria da História II	História
Metodologia do Ensino de História II	Educação
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais IV (AACC IV)	-----

Disciplinas optativas eletivas

2º semestre ideal:

Disciplina	Departamento
História Contemporânea da Rússia/URSS	História
Cultura Visual e Ensino de História	História
Uma História para a Cidade de São Paulo: um desafio pedagógico	História
História da África e dos Afrodescendentes no Brasil: conteúdos e ferramentas didáticas para a formação de professores do ensino médio e fundamental	História

3º semestre ideal:

Disciplina	Departamento
História da Cultura I	História
História da Ásia	História
Estudos Latino-Americanos: ficção e história	História

4º semestre ideal:

Disciplina	Departamento
História Contemporânea com Ênfase em Ásia	História
História Social das Ideias Políticas na América Colonial	História
História Empresarial	História
A Escola no Mundo Contemporâneo	História
História da Cultura II	História
História das Ciências	História
História da África	História
História dos Estados Unidos	História
Fotografias em Acervos Museológicos Históricos	Museu Paulista
Introdução à Cultura Material	Museu Paulista

Preservação do Patrimônio Cultural no Brasil: conceitos, políticas públicas, estratégias	Museu Paulista
--	----------------

5° semestre ideal:

Disciplina	Departamento
Introdução aos Estudos da Educação: enfoque filosófico	Educação
Introdução aos Estudos da Educação: enfoque histórico	Educação
Introdução aos Estudos da Educação: enfoque sociológico	Educação
História e Pensamento Econômico	História
História das Ciências e Técnicas no Brasil	História
História Indígena Colonial	História
História Social do Tempo	História
História das Religiões e os Encontros Culturais entre Europa e América	História
História das Instituições	História
História e Historiografia: tendências contemporâneas	História
Arqueologia	História

6° semestre ideal:

Disciplina	Departamento
Práticas Escolares, Contemporaneidade e Processos de Subjetivação	Educação
A Psicologia Histórico-Cultural e a Compreensão do Fenômeno Educativo	Educação
Psicanálise, Educação e Cultura	Educação
Psicologia da Educação: uma abordagem psicossocial do cotidiano escolar	Educação
Práticas Escolares, Diversidade, Subjetividade	Educação
A revolução Russa: história e historiografia	História

O ensino de História e a Questão Indígena	História
História Política	História
História da América Pré-Hispânica	História
História do Cotidiano	História
História Social da Arte	História

7º semestre ideal:

Disciplina	Departamento
Museologia Histórica	História
História da Cultura III	História
História da Cultura III	História
História da Ciência, da Técnicas e do Trabalho	História
Introdução à Pesquisa em História I	História
História e Fontes Visuais	História

8º semestre ideal:

Disciplina	Departamento
Introdução à Arquivologia	História
História da Cultura IV	História
Introdução à Pesquisa em História II	História
História Econômica	História

Disciplinas optativas livres

2º semestre ideal:

Disciplinas	Departamento
A música do Brasil independente	Instituto de Estudos Brasileiros

6º semestre ideal:

Disciplinas	Departamento
História de São Paulo Colonial	História

8° semestre ideal:

Disciplinas	Departamento
Atividades Práticas em História	-----

ANEXO III

Conteúdos definidos nos programas que contemplam a temática indígena - USP

História do Brasil Colonial I:

Programa 1:

Conteúdos:

- 1) Portugal e expansão ultramarina no século XV; 2) Ensaio de colonização: das feitorias ao governo geral; 3) A grande lavoura açucareira e a economia atlântica; 4) A formação de uma sociedade escravista: índios e africanos; 5) O Brasil holandês; 6) O tráfico atlântico de escravos; 7) A economia de abastecimento interno e as “periferias” da colonização; 8) A colonização espiritual: catequese e missão no Império; 9) A exploração dos sertões e o bandeirantismo paulista; 10) A administração colonial e o poder local; 11) A competição antilhana e a crise da segunda metade do século XVII e; 12) A colonização da época moderna: o debate historiográfico.

Programa 2:

Conteúdos:

- 1) Reconquista e Expansão; 2) Início da colonização; 3) Economia dos engenhos; 4) Da mão-de-obra indígena à africana; 5) Meio ambiente; 6) Açúcar e o mundo; 7) Sociedade de livres e o Estado; 8) Inquisição; 9) Sexualidade e transgressão e; 10) Potências europeias.

Programa 3:

Conteúdos:

- 1) A conquista e o governo dos povos; a) O “Descobrimento do Brasil”: história e historiografia; b) Entre a América e a Europa: o impacto do novo mundo; c) A conquista da América: das donatárias ao governo geral; d) Império e expansão da fé: a missionação e o governo dos povos; 2) Sistema Colonial e produção açucareira; a) A produção do açúcar: técnica e trabalho; b) O escravismo moderno: a conquista da África e o tráfico de escravos; c) Fiscalidade e açúcar no Estado do Brasil; d) A economia-mundo: produção e mercado na dimensão mundial; 3) A

sociedade do açúcar; a) Senhores e lavradores: a açucarocracia; b) Guerra brasílica: guerra e sociedade; c) A sociedade escravista: formas de resistência e legitimação; Brasil Holandês: guerra e comércio no Atlântico Sul.

Programa 4:

Conteúdos:

1) As grandes navegações e o “descobrimento” do Brasil; 2) A conquista inicial do território e as “capitanias hereditárias”; 3) O papel da Coroa e a criação do Governo Geral; 4) A exploração do trabalho indígena e africano; 5) Catequese e resistência indígena; 6) A montagem da economia açucareira; 7) A administração colonial; 8) A formação da elite colonial; 9) A sociedade colonial; 10) Inquisição e Igreja na Colônia; 11) O período Holandês; 12) A evolução da colonização na segunda metade do século XVII; 13) Antigo Sistema Colonial: Debate historiográfico.

História do Brasil Colonial II:

Programa 1:

Conteúdos:

1) A crise do século XVII e a economia atlântica; 2) A guerra dos Mascates; 3) A expansão territorial: da Amazônia ao extremo sul; 4) As missões religiosas; 5) A escravidão e os quilombos; 6) A sociedade mineradora: organização econômica e social; 7) As disputas pela redefinição das fronteiras coloniais; 8) A decadência do ouro: conflitos e tensões; 9) As reformas e a monarquia ilustrada; 10) Pombal e o mundo colonial: o caso de São Paulo; 11) Família, terra e poder: a grande e a pequena lavoura; 12) A crise do antigo sistema colonial.

Programa 2:

Conteúdos:

1) Economia e mundo material nos séculos XVIII e XIX; 2) Estruturas e dinâmicas sociais nos séculos XVIII e XIX; 3) Instituições, formas e ação políticas nos séculos XVIII e XIX; 4) Visões de mundo, formas de pensamento e mentalidades nos séculos XVIII e XIX; 5) Fontes para a História Colonial (1): documentos textuais; 6) Fontes para a História Colonial (2): documentos imagéticos; 7) Interpretações historiográficas (1): Florestan Fernandes; 8) Interpretações historiográficas (2):

Antônio Candido; 9) Interpretações historiográficas (3): Sérgio Buarque de Holanda; 10) Interpretações historiográficas (4): Fernando Novais; 11) Epílogo: o fim da colonização, o Estado e a nação; 12) História colonial, Ensino de História, Histórias não acadêmicas.

Programa 3:

Conteúdos:

1) A interiorização da colonização; 2) O Brasil na virada do século XVII para o XVIII; 3) As revoltas coloniais do início do século XVIII; 4) Economia e sociedade em Minas Gerais; 5) Senhores de engenho e comerciantes em Pernambuco; 6) Economia e sociedade na Bahia; 7) Rio de Janeiro e São Paulo na primeira metade do século XVIII; 8) O tratado de Madrid e as áreas Norte e Sul da América Portuguesa; 9) A administração pombalina e o Brasil; 10) Literatura e movimento academicista; 11) O novo padrão de colonização; 12) A crise do Antigo Sistema Colonial; 13) A independência.

História da América Colonial:

Programa 1:

Conteúdos:

- 1) O Processo de invenção da América
- 2) Primeiras percepções:
 - a) Primeiras percepções europeias dos ameríndios;
 - b) Relatos astecas, maias e incas da Conquista.
- 3) Discussões sobre as formas legítimas de domínio sobre os índios:
 - a) O paradigma aristotélico aplicado aos ameríndios: escravidão natural, formas de governo e de justiça;
 - b) O debate sobre as formas legítimas de domínio sobre os ameríndios (I);
 - c) O debate sobre as formas legítimas de domínio sobre os ameríndios (II);
 - d) Crítica europeia da conquista e do domínio sobre os ameríndios
 - e) Crítica ameríndia e mestiça da conquista e colonização da América,
- 4) Missões religiosas e trabalho indígena:

- a) A conquista espiritual;
 - b) Reforma das missões e reorganização do trabalho indígena.
- 5) Formas de escravidão e resistência:
- a) Complementaridade entre a escravidão negra e a tutela indígena;
 - b) Resistência e adaptação;
 - c) Reformas borbônicas e revoltas escravas.
- 6) Limites da democracia e do estado multiétnico:
- a) Limites da democracia e do Estado multiétnico: resistência e rebelião indígena, hoje.

Programa 2:

Conteúdos:

- 1) Civilizações americanas originárias
 - a) Mesoamérica
 - b) Mundo andino
 - c) Fontes indígenas e cronistas
- 2) O choque de culturas: o novo mundo:
 - a) Mecanismos da conquista
 - b) Igreja e evangelização
 - c) A visão do outro
- 3) Mundo colonial: índios e espanhóis.
 - a) Mineração e formas de trabalho
 - b) Exploração agrícola e apropriação da terra
- 4) Colonização inglesa e francesa.
 - a) Açúcar e escravos no Caribe
 - b) Colonização dos Estados Unidos
- 5) Crise do sistema colonial
 - a) Reformas borbônicas e influências ideológicas externas
 - b) Elites americanas e revoltas indígenas

Programa 3:

Conteúdos:

- 1) O sistema atlântico ibérico:

- a) O problema da expansão europeia;
- b) A conquista da América: a formação da Nova Espanha e do Peru;
- c) O debate ideológico sobre a conquista do Novo Mundo;
- d) Mineração e mercados internos na América espanhola;
- e) O sistema atlântico ibérico;
- f) A crise do sistema atlântico ibérico: as reformas ilustradas;
- 2) O sistema atlântico do noroeste europeu:
 - a) A montagem do sistema atlântico no noroeste europeu;
 - b) A escravidão no Caribe inglês e francês, c.1650-1790;
 - c) A América inglesa continental e seu processo de independência;
 - d) A crise do sistema atlântico do noroeste europeu: o abolicionismo britânico;
 - e) A crise do sistema atlântico do noroeste europeu: a Revolução do Haiti;
 - f) Cuba na crise do Império espanhol e a escravidão atlântica oitocentista.

História do Brasil Independente I:

Programa 1:

Conteúdos:

- 1) A construção e manutenção do Estado imperial:
 - a) Narrativas fundadoras do Império do Brasil;
 - b) Construção do Estado Imperial;
 - c) Reformas constitucionais, centralismo e poderes provinciais;
 - d) Rebeliões regenciais e insurreições.
- 2) As dimensões da crise do Império: economia, trabalho e política:
 - a) O fim do tráfico africano e as suas consequências;
 - b) Lei de Terras, a economia cafeeira e imigração;
 - c) A Guerra do Paraguai, questão da emancipação e os fundamentos da crise do Estado;
 - d) O abolicionismo e a abolição da escravidão: movimentos, pensamentos, ações;
 - e) Projetos políticos, republicanismo e o fim do regime monárquico.
- 3) Sociedade e cultura:

- a) Políticos, literatos e viajantes: geração de 1870 e as interpretações do Brasil – questão racial, conceito de civilização, progresso e visões da natureza;
- b) Cotidiano, rebeliões e violência no Brasil do Segundo Reinado;
- c) Transformações e continuidades no mundo rural e urbano.

Programa 2:

Conteúdos:

- 1) Da Independência ao liberalismo conservador e centralizador
 - a) A interiorização da metrópole e a independência
 - b) Centralismo e dispersão: Liberais e conservadores na composição do estado
 - c) A emancipação gradual da escravatura nos projetos de Estado e nação de Hipólito da Costa e José Bonifácio de Andrada e Silva
 - d) Revoltas e separatismos como movimentos sociais
- 2) Do café ao Império: a escravidão como base de sustentação do Brasil imperial
 - a) A economia cafeeira escravista no Vale do Paraíba fluminense e paulista
 - b) A economia cafeeira escravista no oeste paulista
- 3) Império e Escravidão: do mundo da política à agência escrava
 - a) Da Revolta dos Malês aos quilombos: as rebeldias escravas e a questão da autonomia
 - b) Escravidão urbana e escravidão de pequena posse
- 4) 1870-88: Ideias e movimentos sociais de modernização e mudança
 - a) Os viajantes no XIX e a construção da identidade brasileira
 - b) Os saberes que constroem a ideia de nação: a ciência da raça
 - c) A Formação das Instituições no Império
 - d) Os Índios do Brasil do Império: entre a raça e a força de trabalho
 - e) Os movimentos sociais de abolição da escravidão e o fim do Império.

Programa 3:

Subtítulo: *Construção da nação, Estado, povo e cidadania na sociedade escravista do século XIX*. Os indígenas não estão referenciados nos temas e nas leituras de textos e documentos indicados para as aulas.

História da América Independente I:

Programa 1:

Conteúdos: 1) As guerras de independência hispano-americanas: História e Historiografia; 2) As guerras de independência hispano-americanas: construções políticas e simbólicas; 3) Federalistas, unitários, liberais: a luta pelo poder nas Províncias Unidas do Rio da Prata; 4) Fronteiras, territórios indígenas e campanhas do deserto na Argentina do XIX; 5) Reforma Liberal no México: Igreja, pueblos indígenas e nação; 6) Comunidades camponesas nos Andes peruanos e os tempos da modernização; 7) Artesãos e assalariados no Chile e na Colômbia: origens de uma consciência de classe?; 8) Educação e cultura popular: Peru, México e Argentina; 9) O México Porfirista: imagens da modernidade e narrativas históricas; 10) Cidades, migrações e imigrações na passagem do século XIX ao XX; 11) Natureza e sociedade latino-americanas na consciência “planetária”: projeções imperiais; 14) José Martí e J. E. Rodó: imperialismo, Modernismo e novas identidades.

Programa 2:

Conteúdos: 1) Independência da América Espanhola: processo histórico e debates historiográficos; 2) A América Hispânica no “século da república”; 3) Embates em torno do tema do caudilhismo: centralismo e fragmentação na formação dos Estados latino-americanos; 4) “Biografias das nações”: os manuais escolares na consolidação dos Estados latino-americanos; 5) Representações dos “heróis nacionais” em filmes sobre a independência; 6) Participação das mulheres na independência e na formação do ideal de cidadania: a “maternidade republicana”; 7) Imagens das nações latino-americanas em pinturas; 8) Vozes dissonantes: utopismo socialista na América Latina; 9) O lugar do indígena nos projetos de nação; 10) Escravidão e resistência no Caribe no século XIX; 11) Relatos de viagem e visões da Europa e dos Estados Unidos sobre a América Latina (e vice-versa); 12) Independência de Cuba: Hispanoamérica frente aos Estados Unidos e à Espanha;

13) Das nações à dimensão subcontinental: identidade latino-americana.

Ensino de História: teoria e prática:

Conteúdos:

1) Por que estudar história?; 2) O ensino de história e a construção de identidades; 3) Currículos escolares de História; 4) Conteúdos e livros didáticos; 5) Situações de ensino-aprendizagem e a ação pedagógica; 6) O ensino de História e as concepções de tempo; 7) Ensino de História e a questão da história da América no ensino; 8) O ensino de história e a questão indígena ; 9) O ensino de história e a questão afro-brasileira; 10) O ensino de história e a questão ambiental; 11) A diversidade de conteúdos escolares no ensino de história e as sequências didáticas; 12) O uso de documentos no ensino de história; 13) O ensino de história e a diversidade de linguagens; 14) O ensino de história e outros locais de aprendizagem.

História social das ideias políticas na América colonial:

Conteúdos:

1) Sermão da Sexagésima pregado na Capela.

2) Relação da missão da Serra de Ibiapaba (1660).

3) (a) carta a D. João IV (6/4/1654).

(b) Parecer sobre a conversão dos índios e gentios (1655);

(c) Modo como se há de governar o gentio que há nas ladeiras do Maranhão e Grão-Pará;

(d) Responde-se ao segundo papel que tem título de *Breve notícia do gentio do Brasil e de quanto importa sua redução, e por quem, e como se hão de governar.*

4) Antônio Vieira:

(a) carta ao Provincial do Brasil, Francisco Gonçalves (22/5/1653);

(b) Sermão da Primeira Dominga da Quaresma, pregado na cidade de São Luís do Maranhão em 1653;

(c) Sermão de Santo Antônio pregado na cidade de São Luís do Maranhão no ano de 1654.

5) (a) Direções a respeito da forma que se deve ter no julgamento e liberdade no cativo dos índios do Maranhão (1655);

(b) Informação sobre o modo com que foram tomados e sentenciados por cativos os índios do ano de 1655.

6) (a) Resposta ao Senado da Câmara do Pará sobre o resgate dos índios do sertão (1661);

(b) Representação ao Senado da Câmara do Pará (1661);

(c) Protesto perante a Câmara de São Luís do Maranhão para não serem expulsos daquela conquista os padres missionários da Companhia de Jesus (1661);

(d) Petição feita na caravela onde o povo do Maranhão o tinha metido para o mandar para o Reino, ao Governador D. Pedro de Melo (1661)

7) *Sermão da Epifania*, pregado na Capela Real no ano de 1662

8) (a) *Carta ao padre André Fernandes* (25/12/1652);

(b) *Carta ao padre André Fernandes* (22/1/1653);

(c) *Carta ao príncipe D. Teodósio* (25/1/1653);

(d) *Sermão XIV do Rosário Pregado na Bahia à irmandade dos pretos de um engenho em dia de S. João Evangelista, no ano de 1633.*

9) (a) *Sermão XX do Rosário* (s.d.);

(b) *Sermão XXVII do Rosário* (s.d.);

(c) *Carta a Roque Monteiro Paim* (2/7/1691).

10) (a) *Resposta a uma consulta* (parecer ao Príncipe Regente sobre o aumento do Estado do Maranhão e missão dos índios) (1669);

(b) *Informação que por ordem do Conselho Ultramarino deu sobre as causas do Maranhão ao mesmo Conselho* (1678).

11) (a) *carta ao Padre Assistente em Roma* (1684);

(b) *Carta ao Padre Geral Tirso González* (27/7/1688);

(c) *Carta ao Padre Geral Tirso González* (19/7/1689);

(d) *Carta ao Padre Tirso González* (6/8/1690);

(e) *Carta ao rei D. Pedro II* (1/6/1691);

(f) *Carta ao Padre Geral Tirso González* (14/7/1691);

(g) *Distinção entre os portugueses nascidos em Portugal e os nascidos no Brasil* (s.d.);

(h) *Carta ao Duque de Cadaval* (24/7/1694);

- (i) Carta ao padre Manuel Luís (21/7/1695);
- (j) Carta a Sebastião de Matos e Sousa (27/6/1696).

12) Voto sobre as dúvidas dos moradores de São Paulo acerca da administração dos índios (1694).

13) Esperanças de Portugal. Quinto Império. Primeira, e segunda vida del-Rei Dom João Quarto.

História da América pré-hispânica:

Conteúdos:

- 1) Os primeiros tempos históricos do continente:
 - a) Os paleoíndios e o processo de ocupação humana do continente americano:
 - b) A diversidade cultural e sociopolítica dos povos ameríndios:
- 2) A região andina: muito além dos incas:
 - a) O horizonte formativo e o período intermediário inicial: Caral, Kotosh, Chavín, Paracas, Moche e Nasca:
 - b) O horizonte médio e o período intermediário tardio: Tiahuanaco, Huari, chimus, collas e lupacas:
 - c) Os incas e o Tahuantinsuyu: convergências e divergências entre fontes nativas e pesquisas arqueológicas:
- 3) A Mesoamérica: muito além dos maias e astecas:
 - a) Os períodos pré-clássico e clássico: olmecas, zapotecas, teotihuacanos e maias:
 - b) O período pós-clássico: toltecas-chichimecas, mixtecas e nahuas:
Texto para aula e seminário: Miguel León-Portilla. *Variedade de livros e seus distintos usos*. In: Códices. Os antigos livros do Novo Mundo.
 - c) Os mexicas e a Tríplice Aliança: convergências e divergências entre fontes nativas e pesquisas arqueológicas:
- 4) Amazônia e Circuncaribe: tribos e xamãs versus cacicados e sacerdotes?
 - a) Cacicados no Caribe e na América do Sul: evidências e debates:
 - b) Religiões e religiosidades na América indígena: xamãs versus sacerdotes?

- 5) Conquista castelhana: fim da história indígena?
 - a) A conquista dos mexicas e dos maias: rupturas, continuidades, transformações e novidades na ordem sociopolítica e nas concepções de história mesoamericanas:
 - b) A conquista dos incas: rupturas, continuidades, transformações e novidades na ordem sociopolítica e nas concepções de história andinas:

História das Religiões:

Subtítulo: *A História das Religiões e os Encontros Culturais da primeira Idade Moderna, entre Europa, América e Ásia.*

Conteúdos:

- 1) Contexto e problemáticas do surgimento da disciplina:
 - a) O Nascimento da História das Religiões;
 - b) Berço Teológico-Protestante da Manualística Histórico-Religiosa;
 - c) Vertentes Histórico-Religiosas;
 - d) Vertente Sistemática;
 - e) Vertente Fenomenologista (“essencialismo” religioso).
- 2) Escola Italiana de História das Religiões: contribuições para as definições e a historicização das categorias analíticas:
 - a) Metodologias, instrumentos da pesquisa e ferramentas teóricas;
 - b) Problema e Método da Comparação Histórico-Religiosa;
 - c) Historicização dos conceitos de ‘religião’, ‘crença’ e ‘fé’;
 - d) Contraposição Religioso/Cívico;
 - e) Dilatação do Conceito de Religião;
 - f) Fenomenologia e História das Religiões: uma perspectiva diferencial.
- 3) Vertentes da Investigação Histórico-Religiosa:
 - a) Dos Politeísmos das Religiões do Mundo Antigo...;
 - b) ... à História das Religiões na Cultura Moderna;
 - c) Das Religiões de Salvação: Monoteísmos e dualismos...;
 - d) ... às Vias de Libertação e de Imortalidade: Índia e Extremo Oriente.
- 4) Algumas Problemáticas Clássicas de Investigação Histórico-Religiosa:
 - a) A Alteridade entre Tradição Greco-Romana e Judaico-Cristã;

- b) Tradição Agostiniana e Patrística: os desdobramentos da Tradição Greco-romana e Judaico-Cristã;
- c) Universalismo da Igreja: Proselitismo Cristão versus Cristologia, Doutrina versus Heresia;
- d) Invenção do Politeísmo: Exegêse Clássica e Antropológica.
- 5) Problemáticas Modernas de Investigação Histórico-Religiosa:
 - a) Das Disputas Doutrinárias acerca da Fé...;
 - b) ... Para a Fé enquanto Produto Histórico;
 - c) A Fé como Fato Histórico: entre a 'Civitas' do Império e a Catequese Cristã;
 - d) Direito, Religião, Civilização e Antropologia: o percurso da universalização ocidental.
- 6) América:
 - a) As bases renascentistas de uma 'invenção da Humanidade' e o surgimento de uma perspectiva antropológica;
 - b) Analogia, comparação e interpretação entre 'Antigo' (dimensão histórica) e 'Selvagem' (dimensão antropológica);
 - c) A 'construção da alteridade' na nova perspectiva antropológica;
 - d) 'Politeísmo' e 'idolatria': formação histórica das categorias analíticas;
 - e) A alteridade idolatra e/ou sem crenças: ameaças e possibilidades;
 - f) As categorias analíticas como linguagem interpretativa;
 - g) 'Aculturação' e 'transculturação' na perspectiva histórico-religiosa.
- 7) Índia e Oriente Extremo:
 - a) Encontro de Impérios;
 - b) Categorias interpretativas no contexto oriental;
 - c) A missão religiosa no Oriente e na Índia;
 - d) Os projetos missionários e a experiência do Malabar;
 - e) Costumes locais entre interpretação 'política' e 'religiosa';
 - f) Diferentes intencionalidades missionárias com relação às diferentes interpretações.

O ensino de História e a questão indígena:

Conteúdos:

- 1) Lei nº 11.465/08 e a obrigatoriedade de novos temas no ensino da história; 2) A questão indígena contemporânea: realidades, conceitos e direitos; 3) A historiografia, a antropologia e novas reflexões para a compreensão das sociedades indígenas; 4) Fontes documentais para o estudo da história indígena; 5) Sociedades indígenas, materialidades históricas e patrimônios; 6) Sujeitos, vozes e interlocuções culturais; 7) Espacialidades e temporalidades indígenas; 8) As populações indígenas na história paulista e a história dos povos indígenas em São Paulo; 9) Representações do índio na escola, nos materiais didáticos e no ensino de história; 10) Mudanças curriculares e a valorização da diversidade.

História Indígena Colonial:

Conteúdos:

- 1) A América pré-hispânica: cenário para a atuação do europeu?
 - a) A Mesoamérica: muito além dos maias e astecas:
Texto: Miguel León Portilla. A Mesoamérica antes de 1519. In: História da América Latina: América Latina colonial, vol. I.
 - b) Os Andes centrais: muito além dos incas:
Texto: John Murra. As sociedades andinas anteriores a 1532. In: História da América Latina: América Latina colonial, vol. I.
 - c) Amazônia e Circuncaribe: tribos e xamãs, cacicados e sacerdotes:
Texto: Eduardo Viveiros De Castro. Imagens da natureza e da sociedade. In: A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.
- 2) A conquista da América: fim da história indígena?
 - a) A chegada dos europeus ao Circuncaribe e a sua conquista: epidemias, pactos e guerras entre europeus e nativos.
Texto: Stuart B. Schwartz & James Lockhart. Das ilhas ao continente: a fase caribenha e as conquistas posteriores. In: A América Latina na época colonial.
 - b) A rápida queda da Tríplice Aliança e a longa resistência das confederações e senhorios maias.
Texto: Federico Navarrete Linares. La conquista europea y el régimen colonial. In: Historia antigua de México, vol. III.

- c) A conquista do Tahuantinsuyu: alianças e guerras entre castelhanos e incas, incas e incas e castelhanos e castelhanos:
 Texto: Matthew Restall. Um punhado de aventureiros. O mito dos homens excepcionais. In: Sete mitos da conquista espanhola.
- 3) A conquista espiritual da América: sucesso ou fracasso?
- a) As distintas propostas e práticas missionárias e a recepção da nova ordem política e do cristianismo pelas elites nativas e nativo-cristãs da Nova Espanha:
 Texto: Serge Gruzinski. Las repercusiones de la conquista: la experiencia novohispana. In: Descubrimiento, conquista y colonización de América a quinientos años.
- b) As distintas propostas e práticas missionárias e a recepção da nova ordem política e do cristianismo pelas elites nativas e nativo-cristãs do Peru:
 Texto: Nathan Wachtel. Os índios e a conquista espanhola. In: História da América Latina: América Latina colonial, vol. I
- 4) As sociedades coloniais na Nova Espanha e Peru dos séculos XVII e XVIII: transformações e continuidades, choques e adaptações entre castelhanos e indígenas:
- a) A organização sociopolítica na América Espanhola: qual o status do indígena?
 Texto: Stuart B Schwartz & Lockhart James. Maturidade nas Índias Ocidentais espanholas: áreas centrais. In: A América Latina na época colonial.
- b) Privilégio, tributo e servidão indígenas nos vice-reinos da Nova Espanha e do Peru:
 Texto: Charles Gibson. As sociedades indígenas sob o domínio espanhol. In: História da América Latina. América Latina colonial. Vol. 2.
- c) As rebeliões indígenas nos vice-reinos da Nova Espanha e do Peru:
 Texto: Alberto Flores Galindo. Transformación, diseminación y conflicto relacionados a la utopia andina. In: Buscando un inca. Identidad y utopía en los Andes.

d) O historiador e a História Indígena: a relação entre novas abordagens e problemas políticos atuais:

Texto: John Manuel Monteiro. Armas e armadilhas. História e resistência dos índios. In: A outra margem do Ocidente.

História de São Paulo Colonial:

Conteúdos:

- 1) A conquista do litoral vicentino e os primeiros tempos da capitania.
- 2) A ocupação do planalto e a fundação da vila de São Paulo.
- 3) O papel da população indígena.
- 4) A sociedade e a economia paulista no século XVII.
- 5) O movimento bandeirante.
- 6) As relações da capitania com o poder colonial.
- 7) As descobertas auríferas e suas consequências.
- 8) A questão da “decadência” da capitania no século XVIII.
- 9) A reorganização da capitania no período pombalino.
- 10) A montagem da economia agroexportadora.
- 11) A crise do Antigo Sistema Colonial em São Paulo.
- 12) A historiografia sobre São Paulo colonial.

ANEXO IV

Titulação dos professores que lecionam no curso de Licenciatura em História da PUC-SP

Docente	Titulação
Alberto Luiz Schneider	Doutor
Alvaro Hashizume Allegrette	Doutor
Amailton Magno Azevedo	Doutor
Amilcar Torrão Filho	Doutor
Antônio Martini	Mestre
Antônio Pedro	Doutor
Antônio Rago Filho	Doutor
Arlete Assumpção Monteiro	Doutora
Carla Reis Longhi	Doutora
Carlos Gustavo Nobrega de Jesus	Doutor
Cassiano Butti	Mestre
Ettore Quaranta	Doutor
Fernando Torres Londono	Doutor
Helenice Ciampi	Doutora
Ivo Ribeiro de Sá	Doutor
Jorge Claudio Noel Ribeiro Junior	Doutor
Jose Santos Cossermelli de Andrade	Mestre
Jozimas Geraldo Lucas	Mestre
Lauro Ávila Pereira	Mestre
Luiz Antônio Dias	Doutor
Maria Cecilia de Moura	Doutora
Maria do Rosário da Cunha Peixoto	Doutora
Maria Otilia Jose Montessanti Mathias	Doutora
Marilena Zanon	Doutora
Marisia Margarida Santiago Buitoni	Doutora
Miguel Wady Chaia	Doutor
Olga Brites	Doutora
Pedro Gustavo Fernandes Fassoni	Doutor

Arruda	
Sandra Machado Lunardi Marques	Doutora
Vera Lucia Vieira	Doutora
Yone de Carvalho	Doutora
Yvone Dias Avelino	Doutora

ANEXO V

Disciplinas ofertadas no curso de Licenciatura em História da PUC-SP

1º período:

Componente curricular	Departamento de origem
Fundamentos da Educação, História, Filosofia e Sociologia da Educação	Educação
Fundamentos do Sistema Colonial Na América Portuguesa: Séculos XVI-XVII	História
Grécia Antiga: fundamentos da história ocidental	História
História Americana antes da Conquista Europeia	História
História Americana antes da Conquista Europeia: prática de ensino e pesquisa	História
Historiografia Antiga e Medieval	História
Historiografia Antiga e Medieval: prática de ensino e pesquisa	História
Introdução dos Estudos Históricos (Teoria I)	História

2º período:

Componente curricular	Departamento de origem
Desenvolvimento das Relações Educativas: Formação Biopsicossocial	Educação
Educação Patrimonial	História
Tendências da Historiografia brasileira	História
Fundamentos, Dinâmica e Superação do Mundo Medieval - o nascimento da Europa	História
Fundamentos, Dinâmica e Superação do Mundo Medieval- o nascimento da Europa: prática de ensino e pesquisa	História
História da América Colonial Espanhola (América II)	História
Roma Antiga e o Poder Universal Romano	História

Estudos Temáticos: Cultura, Alteridade	História
Práticas de ensino e pesquisa em História I	História

3º período:

Componente curricular	Departamento de origem
Estudos Temáticos: Cultura e Modernidade	História
Práticas de ensino e pesquisa em História II	História
Geografia (meio ambiente)	Geografia
História e Arte	História
Ciência e Técnica	História
Educação Inclusiva	Educação
Moderna- Europa: do humanismo renascentista ao conservadorismo Napoleônico	História
Introdução ao Pensamento Teológico I	Teologia
O Século XVIII na América Portuguesa e a Crise do Sistema Colonial (Brasil II)	História

4º período:

Componente curricular	Departamento de origem
A Formação do Estado Nacional: os impérios no Brasil do século XIX (Brasil III)	História
Conhecimento Pedagógico e Docência	Educação
História Contemporânea I	História
História Contemporânea I: prática de ensino e pesquisa	História
Optativa I	A definir
Optativa II	A definir
Tendências da Historiografia Contemporânea- séc. XX	História
Supervisão de Estágio I	História
Produção do Conhecimento Histórico: do renascimento ao iluminismo (Teoria II)	História

5º período:

Componente curricular	Departamento de origem
História e Historiografia do Brasil: 1ª metade do século XX (Brasil IV)	História
História e Historiografia do Brasil: 1ª metade do século XX (Brasil IV): prática de ensino e pesquisa	História
Introdução ao Pensamento Teológico II	Teologia
História da América - independências, formação dos Estados e intervencionismos (América III)	História
História Contemporânea II	História
Estudos Temáticos: Classes, Nações, Impérios e Guerras	História
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I	História
Língua Brasileira de Sinais - Libras	Educação
Pesquisa Histórica I: Procedimentos	História
Supervisão de Estágio II	História

6º período:

Componente curricular	Departamento de origem
América, Américas: movimentos sociais, diversidades e identidade (América IV)	História
História Contemporânea III	História
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso II	História
Planejamento e Políticas Públicas Educacionais	Educação
O Brasil Republica na 2ª Metade do Século XX (Brasil V)	História
África, Áfricas: questões étnico-culturais e étnico-raciais	História
África, Áfricas: questões étnico-culturais e étnico-raciais: prática de ensino e pesquisa	História

Estudos Temáticos: Globalização e Desafios à Nova Ordem I	História
Estudos Temáticos: Globalização e Desafios à Nova Ordem II	História

ANEXO VI

Conteúdos dos programas que contemplam a temática indígena na PUC-SP

Fundamentos do sistema colonial na América portuguesa: séculos XVI – XVII:

Conteúdos:

- 1) As grandes navegações e o “descobrimento”
- 2) A Conquista e a Ocupação e o Engenho
- 3) O sentido da colonização e outros sentidos
- 4) O mundo dos engenhos
- 5) Tráfico atlântico e escravidão
- 6) Os índios e a escravidão
- 7) São Paulo Colonial e a escravidão indígena
- 8) Inquisição e Moralidade
- 9) Catequese, religião e religiosidade
- 10) A presença holandesa

O século XVIII na América portuguesa e a crise do sistema colonial:

Conteúdos:

- 1) A ocupação dos sertões: de Piratininga às Gerais
- 2) Sociedade e Mineração nas Minas Gerais
- 3) Motins e sedições
- 4) Bahia e Pernambuco no século XVIII
- 5) Do Sacramento a Cisplatina
- 6) Rio de Janeiro e São Paulo no século XVIII
- 7) Religião e religiosidade no XVIII
- 8) Escravidão, escravismo e tráfico negreiro
- 9) O Reformismo Ilustrado e a América portuguesa
- 10) Casamento, concubinato e sexualidade
- 11) Fronteiras coloniais e limites no século XVIII

História americana antes da conquista europeia:

Conteúdos:

- 1) Sentido de estudar o passado indígena hoje. Aplicação da Lei 11.645 de 10 de março de 2008

- 2) A história dos povos indígenas e o ensino de história
- 3) As fontes arqueológicas, as crônicas do XVI e XVII, as fontes indígenas, as fontes etnográficas
- 4) A organização social na mesoamérica e a tributação. Recursos didáticos
- 5) Histórias de origem no Popol Vuh.
- 6) Sociedades de sacrifício e ensino de história
- 7) Dois casos de escrita e poder: o túmulo de Pacal e a escadaria de Copan
- 8) Família, Comunidade e sociedade nos Andes
- 9) A questão metodológica: cacique invenção espanhola; cacicado formulação recente
- 10) Os Incas na obra de Guaman Poma de Ayla
- 11) Sambaquis. Pintura rupestre
- 12) A cerâmica como fonte de conhecimento histórico. Cerâmica Marajoara, Tapaj's e Santarém. Coleções de museus do Pará
- 13) Oficina, A guerra entre os tupis no relato de A. Thevet e J. de Lery

História da América colonial espanhola (América II):

Conteúdos:

- 1) Eixos interpretativos da conquista. O requerimento. Os direitos dos reis. As lei de Índias
- 2) A riqueza das Índias. Reparto de índios, "encomenda, servicios personales"
- 3) A invenção da América, o pensamento crítico à construção da Descoberta da América
- 4) Definindo os índios: Las Casas e Sepúlveda
- 5) Prata e ouro. Zacatecas. Potosi. Mercado interno
- 6) "Haciendas". Articulação regional. Mão de obra. Comunidades indígenas
- 7) A Republica dos Índios no Peru: Curacas e Yanaconas
- 8) Os novos cristãos e a permanência das praticas antigas. A extirpação das idolotrias
- 9) Caribe. Corsários e flibusteiros. Cuba. Escravidão
- 10) Pacto colonial. Impostos. Regime de frotas. Crise
- 11) A adoção indígena do cristianismo. Índios e missionários. Hibridismo e religião. A virgem de Guadalupe

- 12) As mudanças do XVIII. Implantação “Reformas Borbônicas”. Novos vice reinados. As expedições Boatânicas
- 13) Insurreição do XVIII. Conflitos locais. Insurreições regionais. Tupac Amaru. Santos Atahualpa. Insurreições: bases sociais e tensões étnicas

ANEXO VII

Titulação dos professores que lecionam no curso de Licenciatura em História da Unicamp

Docente	Titulação
Aldair Carlos Rodrigues	Doutorado
Aline Vieira de Carvalho	Doutorado
Claudia Valladão de Mattos	Livre-docência
Cláudio Henrique Moraes Batalha	Doutorado
Cristina Meneguello	Doutorado
Edgar Salvadori De Decca	Doutorado
Eliane Moura da Silva	Livre-docência
Fernanda Sposito (docente substituta – período: 03/2015 -03/2016)	Doutorado
Fernando Teixeira da Silva	Livre-docência
Jorge Sidney Coli Júnior	Livre-docência
José Alves de Freitas Neto	Doutorado
Josianne França Cerasoli	Doutorado
Leandro Karnal	Doutorado
Leila Mezan Algranti	Doutorado
Luana Saturnino Tvardovskas	Doutorado
Lucilene Reginaldo	Doutorado
Luiz César Marques Filho	Livre-docência
Luzia Margareth Rago	Livre-docência
Marcos Tognon	Doutorado
Nelson Alfredo Aguilar	Doutorado
Néri de Barros Almeida	Livre-docência
Patrícia Dalcanale Meneses	Doutorado
Pedro Paulo Abreu Funari	Livre-docência
Rui Luis Rodrigues	Doutorado
Sidney Chalhoub	Livre-docência
Silvana Barbosa Rubino	Doutorado
Silvia Hunold Lara	Livre-docência

ANEXO VIII

Disciplinas ofertadas no curso de História da Unicamp:

1º semestre:

Disciplina	Departamento
Introdução ao Estudo de História	História
Laboratório de História	História
História Antiga	História
História da África	História

2º semestre:

Disciplina	Departamento
Opção disciplinas Tópicos 1	História
Opção disciplinas Tópicos 2	História
Eletiva	História ou qualquer outro da Unicamp
História Medieval	História
Língua I	

3º semestre:

Disciplina	Departamento
História Moderna I	História
História do Brasil I	História
História da América I	História
Língua II	
Disc. obrigatória da FE	Educação

4º semestre:

Disciplina	Departamento
Tópicos em Teoria da História	História
História da América II	História
História do Brasil II	História
História Moderna II	História
Disc. obrigatória da FE	Educação

5º semestre:

Disciplina	Departamento
Tópicos Especiais em Ensino de História	História
Eletiva	História ou qualquer outro da Unicamp
História do Brasil III	História
História Contemporânea I	História
Disc. obrigatória da FE	Educação

6º semestre:

Disciplina	Departamento
Opção disciplinas Tópicos 3	História
Opção disciplinas Tópicos 4	História
História do Brasil IV	História
História Contemporânea II	História
Estágio Supervisionado em História	História

7º semestre:

Disciplina	Departamento
Opção disciplinas Tópicos 5	História
Opção disciplinas Tópicos 6	História
Tópicos Especiais em Ensino de História	História
Eletiva	História ou qualquer outro da Unicamp
Estágio Supervisionado I	Educação

8° semestre:

Disciplina	Departamento
Tópicos em Teoria da História	História
Eletiva	História ou qualquer outro da Unicamp
Eletiva	História ou qualquer outro da Unicamp
Libras	_____
Estágio Supervisionado II	Educação

Disciplinas eletivas ofertadas pelo Departamento de História:

- Monografia Licenciatura I
- Monografia Licenciatura II
- Monitoria
- Ensino e diversidade científica
- Estudo dirigido em Ensino de História I
- Estudo dirigido em Ensino de História II
- Estudo dirigido
- Estudo dirigido

Os alunos de ambos os cursos, licenciatura e bacharelado, devem cumprir 24 créditos dentre qualquer disciplina oferecida pela Unicamp. E devem ainda optar por uma língua estrangeira: Inglês I e II ou Francês I e II.

Os alunos que optam pela licenciatura devem cursar ainda 18 créditos dentre as seguintes disciplinas ofertadas pelo Departamento de Educação.

- Tópicos Especiais em Ciências Sociais Aplicadas à Educação
- Política Educacional: Organização da Educação Brasileira
- Filosofia e História da Educação
- Psicologia e Educação
- Escola e Cultura
- Estudo Dirigido em Ensino de História
- Monografia em Licenciatura

ANEXO IX

Conteúdos dos programas que contemplam a temática indígena na Unicamp

História do Brasil I:

Conteúdos:

1) Significado do “Brasil colônia” no século XX: historiografia brasileira da década de 30:

- a) Brasil contemporâneo como síntese de um processo histórico;
- b) Dilemas do desenvolvimento do Brasil no início do século XX;
- c) Influências dos pensamentos dos autores até nossos dias.

2) Expedições ultramarinas, experiências coloniais:

- a) Mentalidade renascentista, entre o racional e o místico;
- b) Estado moderno e economia-mundo;
- c) O “aprendizado da colonização”.

3) Diretrizes metropolitanas, práticas coloniais:

a) Debates sobre a natureza do Império português e as características do Brasil colônia.

b) O governo dos povos nas conquistas ultramarinas.

c) Economias coloniais: da mandioca a plantation.

4) Modos e práticas coloniais.

a) Vida privada na esfera pública.

b) Escravidão indígena e africana.

c) Sociabilidades entre reinóis, colonos, livres e escravos no universo colonial.

d) Rebeldias coloniais.

História da América I

Conteúdos:

- 1) Introdução ao tema do europocentrismo e da análise das Américas. A identidade e o conceito de América. Introdução à alteridade; 2) Alteridade e a tradição do olhar sobre o outro; 3) Ocupação da América, Revolução Neolítica e Mesoamérica. Sistemas calendáricos; 4) A Espanha no momento da expansão. Inquisição, estado e as teorias de interpretação do absolutismo: clássica, marxista e marxismo inglês. O nome de Colombo e sua fortuna crítica; 5) A Conquista da América. As interpretações sobre a derrota

indígena. Historiografia da conquista do século XIX ao XXI; 6) Indígenas, indigenismo e o impacto demográfico da conquista. As sociedades indígenas e as instituições espanholas. Tributo e mão de obra: repartimiento, mita e encomenda; 7) Montagem e historiografia do sistema colonial. Análise da construção e da visão crítica sobre o sistema colonial nas Américas. O caso hispânico e o português em paralelo; 8) Conquista espiritual e crônica missionária; 9) Mestiçagem como conceito e como prática. Vida cotidiana, gênero e sexualidade na América Colonial; 10) Reformas Bourbonicas e “resistência indígena”. A polêmica do Novo Mundo. América através dos seus detratores e seus defensores; 11): Didática da História da América; 12) Laboratório de texto didático em América; 13) A comparação das colonizações ibérica e anglo-saxã. O resultado e os modelos. A historiografia das chamadas “colônias de povoamento e de “exploração”. Como se constrói um mito histórico.

História da América II:

Conteúdos:

- 1) Identidade na América hispânica do XIX e XX:
 - a) A América Hispânica e a discussão sobre a identidade;
 - b) Intelectuais e os discursos identitários: do final do século XIX às primeiras décadas do XX;
 - c) A “invenção” da América Latina;
 - d) A história ensinada e a produção de memórias: sobre questões cívicas, nacionais e o ideário americano.
- 2) A representação política: conflitos e práticas:
 - a) A constituição dos Estados nacionais: as lutas de Independência e as tensões políticas;
 - b) Os processos políticos de independência;
 - c) A discussão dos projetos de nação no século XIX;
 - d) Os conflitos e os processos políticos e culturais na Confederação Argentina;
 - e) Rebeldes e reformadores no México pós-independência;
 - f) A representação dos libertadores na historiografia e na literatura;

- g) Procedimentos e interpretações no ensino de história da América sobre legados culturais e políticos;
 - h) A questão da participação dos indígenas e legitimidades político-culturais: abordagens em torno do ensino.
- 3) O século XX Latino-americano:
- a) A Revolução Mexicana e seus desdobramentos na historiografia;
 - b) Populismos e ditaduras no século XX;
 - c) Cárdenas e os processos político-sociais no México;
 - d) O peronismo e suas interpretações na historiografia;
 - e) As ditaduras civis-militares no Cone Sul na segunda metade do século XX;
 - f) A questão do ensino e das memórias sobre os traumas das ditaduras;
 - g) Discursos de libertação e as questões políticas do final do séc. XX
 - h) Revolução em Cuba
 - i) Neozapatismo
 - j) Os piqueteros na Argentina
 - k) Representações culturais na segunda metade do século XX
 - l) O boom literário do real maravilhoso (décadas de 1960 e 1970)
 - m) A produção cinematográfico do Cone Sul (anos 1990)
 - n) A história recente e seus desafios teóricos e metodológicos no ensino básico.

História da América III:

Conteúdos:

Módulo I - Os Estados Unidos como colônia

- 1) A Ocupação territorial:
 - a) O sistema das 13 colônias;
 - b) A relação com os indígenas e a chegada dos escravos.
- 2) Independência dos EUA:
 - a) construção dos mitos fundadores.
- 3) A expansão territorial:
 - a) Compras, guerras e a Marcha rumo ao Oeste;
 - b) O “Destino Manifesto”

Módulo II – A Guerra de Secessão

- 4) Guerra de Secessão:
 - a) abolicionismo x racismo;
 - b) as diferenças entre norte e sul.
- 5) A cultura durante o pós-guerra; O evangelicalismo, o racismo e o abolicionismo.
- 6) O processo de “yanquização”; As transformações no modelo sulista.

Módulo III - A “Belle Époque” americana

- 7) A “Belle Époque” americana:
 - a) A “Belle Époque” americana;
 - b) imigração, industrialização e urbanização.
- 8) Entre os anos 20 e Pearl Harbor:
 - a) a grande crise e a entrada dos EUA na Segunda Guerra;
 - b) o fortalecimento da Ku-Klux-Klan.
- 9) O Plano Marshall e a American Way of life:
 - a) a construção da sociedade de consumo;
 - b) o esforço de guerra.

Módulo IV – Os movimentos sociais transformadores:

- 10) O Feminismo.
- 11) O Movimento Negro.
- 12) A Contracultura.

Módulo V – As novas relações exteriores

- 13) Como conviver com o vizinho próximo: os EUA e a América Latina
- 14) Um novo olhar para o Oriente: Os EUA e o mundo árabe

História Moderna I:

Conteúdos:

- 1) Época Moderna: Questões de Método e de Periodização:
 - a) Idade Média e Época Moderna: problemas de interpretação e de periodização;
 - b) O Humanismo: entre retórica e filologia;
 - c) Respublica christiana e consciência europeia na primeira modernidade.
- 2) O Renascimento como Problema Histórico:

- a) O Renascimento e suas Releituras Historiográficas;
 - b) O Humanismo Cívico Florentino e a Herança Republicana;
 - c) Arte e Mecenato, da Liberdade Cívica ao Despotismo;
 - d) Humanismo Platônico, Humanismo Cristão e Ciceronianismo;
 - e) As Relações entre Humanismo e Escolástica.
- 3) As Reformas Religiosas e seus Substratos Ideológicos:
- a) Rupturas e Continuidades na Historiografia sobre as Reformas Religiosas;
 - b) Da Retórica do Renascimento à Retórica da Reforma;
 - c) Os Enganos da Singularização ou Da Pluralidade de Expectativas no Horizonte das Reformas Religiosas;
 - d) Catecismos, Catequeses e Dinâmicas Confessionais.
- 4) “Um Mundo que se Foi”: Política e Sociedade na Primeira Modernidade:
- a) Antigo e Moderno, Estabilidade e Movimento: Novos Paradigmas;
 - b) Ecos e Impactos do Novo Mundo
 - c) Espaços de Utopia e de Contestação
 - d) As Razões do Estado: Simulação, Dissimulação e os Novos Instrumentos da Prática Política
 - e) As Dinâmicas do Estado Moderno e a Dissolução da Respublica Christiana

Tópicos Especiais em História XLIX “O Peru do século XVI: Os Incas nas crônicas espanholas”:

A proposta apresentada no programa é de ampliar o entendimento sobre os incas e espanhóis nos Andes peruanos do século XVI a partir da análise dos registros deixados por Betanzos, Molina, Cieza, Sarmiento, Guaman Poma, Inca Gracilaso, entre outros; contempla também as obras de Pease, Murra, Prescott, Canseco, Estenssoro, etc.

Tópicos Especiais Em História: Arqueologia e Patrimônio:

Conteúdos:

- 1) Patrimônio cultural e arqueológico: em busca de uma definição:
 - a) Uma Breve análise da História da Arqueologia;

- b) O Patrimônio Arqueológico ao redor do mundo;
 - c) O Patrimônio Arqueológico na América Latina;
 - d) Exemplos de trabalhos na América Central;
 - e) O Patrimônio Arqueológico no Brasil.
- 1) O patrimônio arqueológico e a preservação:
 - a) O bem arqueológico como Patrimônio Cultural;
 - b) Aspectos Normativos e Legais;
 - c) Aspectos técnicos: estudos de caso.
 - 2) O patrimônio arqueológico e o turismo:
 - a) Perspectiva histórica dos diálogos entre Patrimônio, Arqueologia e Turismo;
 - b) Patrimônio, Arqueologia e valores locais.
 - 3) Um estudo de caso:
 - a) As Missões Jesuítico-Guaranis;
 - b) New Bedord/EUA.
 - 4) Aplicando técnicas de avaliação de sítio:
 - a) Patrimônio e sustentabilidade a partir dos valores locais: uma metodologia de trabalho;
 - b) Desenvolvendo metodologias de trabalho a partir dos valores locais: o campus como objeto de pesquisa – parte I;
 - c) Desenvolvendo metodologias de trabalho a partir dos valores locais: o campus como objeto de pesquisa – parte II.

Leituras sobre a América portuguesa: Sociedade e cotidiano:

Conteúdos:

- 1) Sociedade na América portuguesa: diversidade, dinâmica e interações:
 - a) A diversidade étnica e cultural e os processos de interação;
 - b) A dinâmica das camadas intermediárias e as hierarquias sociais;
 - c) Elites coloniais e trajetórias.
- 2) Cotidiano: morar, comer e vestir na América portuguesa:
 - a) O espaço doméstico e as relações familiares;
 - b) A alimentação;
 - c) Indumentária: circulação e usos na América portuguesa.

O programa não faz indicações de leitura para as aulas, mas apresenta uma bibliografia que aborda a temática indígena em duas obras: a) Luíz Felipe de Alencastro. *Índios: os “escravos da terra”*. In.: *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico sul*; b) Stuart B. Schwartz. *Cada um na sua lei: tolerância religiosa e salvação no mundo atlântico ibérico*.

Historiografia da Arte e da Arquitetura Colonial na América Latina:

Conteúdos:

1) Abordagem à historiografia da arte e da arquitetura na América Latina: primeiros estudos (1870-1935):

a) Abordagem à Historiografia da Arte e da Arquitetura Coloniais na América Latina;

b) A Historiografia da Arte e da Arquitetura coloniais na América Latina: protagonistas e trajetórias;

c) Historiografia do Barroco Iberoamericano: os temas;

d) A arte e o artista americano na obra de Angel Guido

e) Os Debates sobre o Estilo Mestiço na Historiografia Latino-Americana

2) A consolidação dos estudos historiográficos da arte e da arquitetura do período colonial na América Latina (1935-1970):

a) A Historiografia Argentina e a obra de Mario José Buschiazzi;

b) A Criação do SPHAN e a nascente historiografia da arte e da arquitetura coloniais no Brasil

c) Visita à Capela de Santo Antônio (séc. XVIII) em São Roque, São Paulo;

d) Graziano Gasparini na Faculdade de Arquitetura da Universidade Central da Venezuela: Renovação Historiográfica;

e) Santiago Sebastián e os estudos de arte e arquitetura coloniais na Colômbia.

3) Barroco Iberoamericano: contribuições historiográficas recentes (dos anos 1970 até a contemporaneidade):

a) Referências na historiografia da arte e da arquitetura andinas: Teresa Gisbert, José de Mesa, Damián Bayón, Ramón Gutiérrez e Gauvin Bailey;

- b) Historiografia do Barroco no Brasil e seus protagonistas brasileiros e estrangeiros;
- c) A historiografia da arte e da arquitetura nas Missões Jesuíticas na América do Sul: Ramón Gutiérrez, Darko Sustersic e Gauvin Bailey;
- d) Visita à Capela de São Miguel Arcanjo em São Miguel Paulista, São Paulo;
- e) Historiografia da Arte, da Arquitetura e do Urbanismo do período colonial em São Paulo.

Práticas e estratégias do Ensino de História:

Conteúdos:

- 1) Eu, o professor-educador-aluno
 - a) Elaboração de um memorial e troca de experiências para o conhecimento do grupo;
 - b) O papel do professor-mediador ou o professor-educador?;
 - c) Como elaborar um plano de aula?;
 - d) O que eu pretendo com minha aula? Por que e como formular o problema contido em uma unidade de ensino;
 - e) O professor interpretando sua sala de aula: um exercício de alteridade.
- 2) Como elaborar um Plano de Ensino:
 - a) A escolha dos conteúdos;
 - b) Os conceitos básicos a serem trabalhados;
 - c) O conceito de tempo histórico;
 - d) Interdisciplinaridade e transversalidade;
 - e) Fontes históricas e o uso da internet em sala de aula.
- 3) Abordagens:
 - a) A montagem de uma aula expositiva;
 - b) Os usos do espaço;
 - c) O desenvolvimento da retórica para a docência;
 - d) Os usos do corpo no ambiente de sala de aula;
 - e) Os materiais básicos de trabalho: o giz e a lousa;
 - f) O material didático apostilado e as novas propostas de ensino;

- g) A literatura e a história: o uso de fontes literárias e a produção de literatura histórica;
- h) O uso do cinema em sala de aula;
- i) A produção de mini-documentários;
- j) A música como fonte historiográfica;
- k) A produção de músicas de fixação.
- 4) Fontes e Temporalidades:
 - a) Novas Apresentações de História Antiga e Medieval;
 - b) A Arqueologia e a Cultura Material em Sala de Aula;
 - c) Trabalhando o lado lúdico;
 - d) História Moderna e Contemporânea nos diferentes materiais didáticos;
 - e) História da África, Lei 10639 e Lei 11645;
 - f) História e História das Religiões em sala de aula;
 - g) O Ensino Religioso: uma nova dimensão da aprendizagem.

ANEXO X

Titulação dos professores do Departamento de História da UNESP/FCL-Assis

Docente	Titulação
André Figueiredo Rodrigues	Doutorado
Andrea Lúcia Dorini de O. C. Rossi	Doutorado
Antonio Celso Ferreira	Doutorado
Áureo Busetto	Doutorado
Carlos Alberto Sampaio Barbosa	Doutorado
Carlos Eduardo Jordão Machado	Doutorado
Célia Reis Camargo	Doutorado
Eduardo José Afonso	Doutorado
Hélio Rebello Cardoso Junior	Livre-Docência
Ivan Esperanca Rocha	Livre-Docência
José Carlos Barreiro	Doutorado
José Luis Bendicho Beired	Livre-Docência
Lúcia Helena Oliveira Silva	Doutorado
Milton Carlos Costa	Livre-Docência
Paulo César Gonçalves	Doutorado
Paulo Henrique Martinez	Livre-Docência
Ricardo Gião Bortolotti	Doutorado
Ruy de Oliveira Andrade Filho	Doutorado
Tania Regina de Luca	Livre-Docência
Wilton Carlos Lima da Silva	Livre-Docência

ANEXO XI

Disciplinas ofertadas no curso de História da UNESP/FCL-Assis

1º semestre:

Disciplina	Departamento
História Antiga I	História
História da América Portuguesa II	História
História Medieval I	História
Introdução aos Estudos Históricos	História
Introdução aos Estudos da Educação	Educação
Leitura e produção de textos	Educação
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	_____

2º semestre:

Disciplina	Departamento
História Antiga II	História
História da América Portuguesa II	História
História Medieval II	História
Fontes para a Pesquisa Histórica	História
Política Educacional e Organização da Educação Básica	Educação
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	_____

3º semestre:

Disciplina	Departamento
História da América I	História
História do Brasil Monárquico I	História
História Moderna I	História
Patrimônio, Acervos e Coleções	História
Psicologia da Educação	Educação

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	_____
--	-------

4º semestre:

Disciplina	Departamento
História da América II	História
História do Brasil Monárquico II	História
História Moderna II	História
Metodologia da Pesquisa Histórica	História
Didática	Educação
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	_____

5º semestre:

Disciplina	Departamento
História Contemporânea I	História
História do Brasil Republicano I	História
Historiografia	História
História e Ensino de África	História
Metodologias do Ensino de História I	Educação
Estágio Supervisionado Prático de História I	Educação
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	_____

6º semestre:

Disciplina	Departamento
História Contemporânea II	História
História do Brasil Republicano II	História
Teoria da História I	História
História Ambiental, Ensino e Educação	Educação/História

Ambiental	
Metodologias do Ensino de História II	Educação
Estágio Supervisionado Prático de História II	Educação
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCC)	_____

7º semestre:

Disciplina	Departamento
História do Brasil Republicano III	História
Teoria da História II	História
História da Filosofia	História
Educação Inclusiva e Libras	História
Metodologias do Ensino de História III	Educação
Estágio Supervisionado Prático de História III	Educação
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCC)	_____

8º semestre:

Disciplina	Departamento
História dos Estados Unidos	História
TIC's	Educação
Metodologias do Ensino de História IV	Educação
Optativa I	História
Optativa II	História
Estágio Supervisionado Prático de História IV	Educação
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCC)	_____

Disciplinas optativas:

- Antropologia
- Educação Ambiental e Indigenista
- Fontes e Metodologias em História Antiga
- História das Religiões
- História do Pensamento Político
- História Econômica
- História Social da Cultura: História e Arte
- História Social da Cultura: História da Imprensa no Brasil
- Sociologia
- O Ensino de História Antiga e Medieval
- Tópicos de Educação
- Tópicos de História da África
- Tópicos de História da América
- Tópicos de História da Filosofia
- Tópicos de Historiografia

ANEXO XII

Conteúdos dos programas que contemplam a temática indígena na UNESP/FCL-Assis

História da América Portuguesa I:

Conteúdos:

- 1) Imagens e historiografia sobre a América portuguesa:
 - a) A América portuguesa e suas fontes de pesquisa;
 - b) Interpretações e leituras sobre os “sentidos da colonização”;
 - c) O panorama atual das pesquisas sobre a América portuguesa: principais temas e questões.
- 2) Portugal, o “achamento” do Brasil e o processo de conquista das terras americanas:
 - a) Portugal e a expansão marítimo-comercial europeia;
 - b) Os povos indígenas na América portuguesa quinhentista: diversidade e formas de contato;
 - c) Os relatos de viajantes e as primeiras notícias sobre o Brasil;
 - d) O português e o contato com o indígena: interpretando o outro.
- 3) A América portuguesa nos séculos XVI e XVII:
 - a) O açúcar e a economia atlântica;
 - b) O Brasil holandês;
 - c) A arte no Brasil holandês;
 - d) Os poderes locais e as hierarquias sociais: “nobreza da terra”, homens livres pobres e escravos.
- 4) A América portuguesa no século XVIII:
 - a) A dispersão geográfica;
 - b) Os sertões;
 - c) As vilas e as cidades;
 - d) Os caminhos e a integração do território
 - e) Minas Gerais: povoamento, mineração, comércio e poder;
 - f) A economia de abastecimento interno e as “periferias” da colonização.
- 5) Religiosidade na América portuguesa:
 - a) A religiosidade colonial: cotidiano e vivências;
 - b) Santo Antônio: fenômeno de resistência cultural e religiosa

- c) Sincretismo religioso.

História da América I:

Conteúdos:

- 1) As civilizações pré-hispânicas:
 - a) Estrutura econômica;
 - b) Aspectos políticos;
 - c) Aspectos sociais e culturais
- 2) O mecanismo da conquista espanhola:
 - a) O contexto ibérico;
 - b) Os relatos dos cronistas;
 - c) Conquista do imaginário.
- 3) A colonização da América Latina:
 - a) A estrutura da propriedade da terra;
 - b) A economia colonial;
 - c) Aspectos culturais.

Antropologia:

Conteúdos:

- 1) Antropologia e a compreensão o homem
- 2) Uma história do pensamento antropológico: origens e desenvolvimento
 - a) Século XVI e XVII: viajantes, selvagens e civilizados
 - b) Século XVIII: o homem como conceito
 - c) Século XIX: eruditos e pioneiros
 - d) Etnografia: Boas e Malinowski
 - e) Primeiros teóricos: Durkheim e Mauss
- 3) Tendências do pensamento antropológico contemporâneo
 - a) Antropologia e determinações culturais
Estados Unidos: Franz Boas, Ruth Benedict e Margareth Mead
Inglaterra: Bronislaw Malinowski, Alfred Radcliffe-Brown e Edmund Leach
França: Émile Durkheim, Marcel Mauss e Claude Levi-Strauss
 - b) Polos teóricos
Antropologia dos sistemas simbólicos: Maurice Leenhardt

Antropologia social: Evans-Pritchard e o papel da bruxaria

Antropologia cultural: Margareth Mead e a observação da cultura

Antropologia estrutural e sistêmica: Claude Levi-Strauss e a noção de estrutura

em etnologia

Antropologia dinâmica: Clifford Geertz e a descrição densa

- c) Antropologia e História
- 4) Perspectivas sobre a identidade nacional
 - a) Brasil: memória e identidade nacional
 - b) Oliveira Viana e a questão racial
 - c) Gilberto Freyre e Casa-grande & senzala
 - d) Antonio Candido e Os parceiros do Rio Bonito
 - e) Paulo Prado e Retrato do Brasil
 - f) Sérgio Buarque de Holanda e o homem cordial
 - g) Florestan Fernandes, os índios e os negros
 - h) Darcy Ribeiro e o povo brasileiro
 - i) Roberto da Matta e O que faz do Brasil, Brasil
 - j) Gilberto Velho, desvio e divergência

Educação ambiental e indigenista:

Conteúdos: 1) Meio ambiente e povos indígenas: marcos jurídicos e institucionais de políticas públicas; 2) Meio ambiente e populações indígenas no Brasil; 3) Ação educativa ambiental; 4) Ação educativa indigenista; 5) Diversidade e intercâmbios culturais; 6) Ação educativa em museus.