

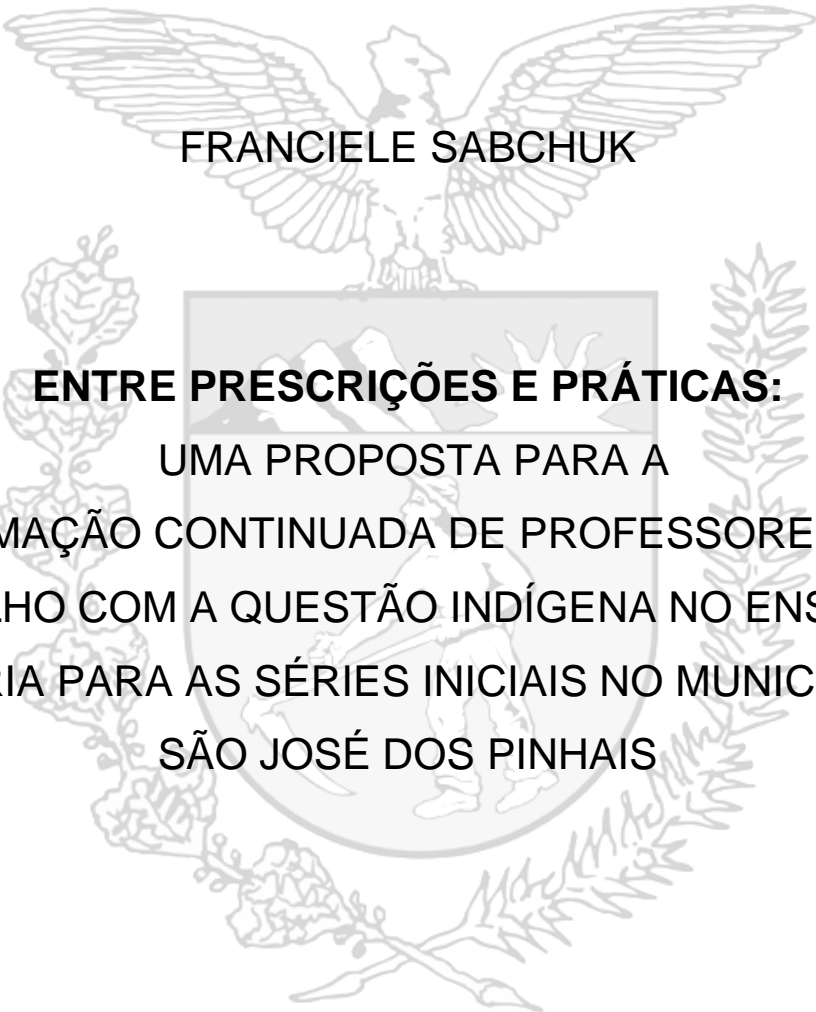


Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FRANCIELE SABCHUK



**ENTRE PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS:**  
UMA PROPOSTA PARA A  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO  
TRABALHO COM A QUESTÃO INDÍGENA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS NO MUNICÍPIO DE  
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

FRANCIELE SABCHUK

**ENTRE PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS:**  
UMA PROPOSTA PARA A  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO  
TRABALHO COM A QUESTÃO INDÍGENA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS NO MUNICÍPIO DE  
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Isabel Cristina Rodrigues

Maringá  
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S114e	<p>Sabchuk, Franciele</p> <p>Entre prescrições e práticas : Uma proposta para a formação continuada de professores no trabalho com a questão indígena no ensino de história para as séries iniciais no município / Franciele Sabchuk. -- Maringá, PR, 2020. 140 f.tabs., maps.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2020.</p> <p>1. Ensino de história. 2. Ensino - indígenas. 3. Diversidade étnica e racial. 4. Ensino de História - Currículo. I. Rodrigues, Isabel Cristina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.</p>
CDD 23.ed. 900.07	

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

FRANCIELE SABCHUK

**ENTRE PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS:  
UMA PROPOSTA PARA A  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO  
TRABALHO COM A QUESTÃO INDÍGENA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS NO MUNICÍPIO DE  
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em Maringá, \_\_\_\_ de março de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues  
Universidade Estadual de Maringá - UEM  
Orientador

---

Prof. Dr. Delton Felipe  
Universidade Estadual de Maringá – (UEM)

---

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno  
Universidade Estadual Norte Pioneiro -  
(UEMP)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que me auxiliaram nesta caminhada, que direta ou indiretamente me inspiraram e me fortaleceram para que conseguisse realizar esta pesquisa.

Agradeço ao meu esposo Josiel dos Santos Lima que me apresentou ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), me incentivou a participar do processo seletivo, quando eu já havia desistido de retomar uma carreira acadêmica depois de não ser aceita em outros programas. Seu apoio também foi fundamental quando precisei ir até Maringá para assistir as aulas ou mesmo me isolar para conseguir ler e produzir.

Ao meu pequeno Leonardo, que com seu jeitinho carinhoso me deu energia e força, me fez acreditar que era capaz. Devo agradecimentos também para minha mãe, Maria Augusta, por ter me apoiado nesta trajetória, além de sempre acreditar em mim.

Aos companheiros de curso, pelas experiências, conversas e vivências que compartilhamos, especialmente com a Karine, a Sônia e o Wesley, cujas companhias tornaram o trajeto Curitiba-Maringá mais curto e agradável. Também agradeço aos companheiros de hospedagem Diana, Rogério e Sued, pois, tornaram os momentos que estava longe da família mais leve, divertido e produtivo.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá pela formação sólida, qualificada e necessária que ofertaram. Cabe um agradecimento especial à professora Solange, então coordenadora do programa, por seu esforço para adequar a grade horária de uma maneira que tornou possível a todos os mestrandos participarem nas aulas, só assim foi possível cumprir todos os créditos.

Aos professores membros da banca de qualificação Dr. Delton Felipe (UEM) e Jean Moreno (UENP) pelos pertinentes apontamentos que engrandeceram esse estudo.

À minha orientadora, Professora Isabel Cristina Rodrigues, a qual devo a concretização deste trabalho, muito obrigada pela confiança depositada em mim e, sobretudo, por seus ensinamentos!

*“O currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores”*

*(José Gimeno Sacristà)*

SABCHUK, Franciele. **Entre prescrições e práticas:** uma proposta para a formação continuada de professores no trabalho com a questão indígena no ensino de História para as séries iniciais no município de São José dos Pinhais. 2020. 140f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Centros de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

## RESUMO

A pesquisa propõe reflexões sobre os conteúdos e discursos da política pública educacional curricular para a disciplina de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no final da década de 2000. Será utilizado como fonte documental, para um estudo de caso, “O Currículo para Unidades da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais (2008)”. Pretendemos analisar o papel atribuído ao ensino de História, enquanto disciplina escolar, problematizando os conteúdos que foram apresentados como válidos ou importantes na formação da identidade étnica e racial dos alunos, refletindo sobre como a escola proporcionou o acesso a este conhecimento, a partir do conteúdo discursivo prescrito no currículo municipal. Nesta pesquisa iremos nos aproximar das Teorias do Currículo, apresentadas por Tomaz Tadeu da Silva (2017); as pesquisas de José Gimeno Sacristà (2013) também serão utilizadas na definição do conceito de currículo e compreensão de suas dimensões. Pesquisadores como Circe Bittencourt (1992, 2003) e Rebeca Gontijo (2009) serão utilizadas para discutir a importância do ensino de História na Educação Básica Brasileira, o pesquisador João Pacheco de Oliveira (2016) embasará as reflexões sobre o lugar da História dos povos indígenas nesse ensino. Neste estudo, o currículo será entendido e analisado como campo de luta em torno da significação e da identidade. O produto final apresentado nesta dissertação será uma ementa para um programa de formação continuada das professoras da rede municipal de ensino intitulado “História e culturas indígenas do Paraná e de São José dos Pinhais no componente curricular História”.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Currículo. Diversidade Étnica e Racial. Indígenas.

SABCHUK, Franciele. **Entre prescrições e práticas**: uma proposta para a formação continuada de professores no trabalho com a questão indígena no ensino de História para as séries iniciais no município de São José dos Pinhais. 2020. 140f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Centros de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

### ABSTRACT

The research proposes reflections on the contents and discourses of public educational curriculum for the history discipline years beginning of elementary school I, in the late 2000s. It will be used as a documentary source, for a case study, “The Curriculum for Units of the Municipal Network of Teaching of São José dos Pinhais (2008)”. We intend to analyze the role assigned to history teaching as a school subject, problematizing the contents that were presented as valid or important in the formation of the students' ethnic and racial identity, reflecting on how the school provided access to this knowledge, from the discursive content prescribed in the municipal curriculum. In this research we will approach the Curriculum Theories, presented by Tomaz Tadeu da Silva (2017), José Gimeno Sacristà's (2013) research was also used to define the curriculum and to understand its dimensions. Researchers like Circe Bittencourt (1992, 2003) and Rebeca Gontijo (2009) were used to discuss the importance of teaching history in Brazilian basic education, While the researcher João Pacheco de Oliveira (2016) based his reflections on the place of indigenous peoples' history in this teaching. In this case study the curriculum was understood as a battleground around meaning and identity. The final product presented is a menu for a program of continuous training of teachers of the municipal school network entitled “History and indigenous cultures of Paraná and São José dos Pinhais in the curricular component History”

**Keywords:** History Teaching. Curriculum. Ethnic and Racial Diversity. Indigenous.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de São José dos Pinhais no Paraná.....	19
Figura 2 - Região Metropolitana de Curitiba.....	20
Figura 3 - Currículos de São José dos Pinhais.....	22
Figura 4 - Organograma dos Grupos de Estudos Curriculares.....	29
Figura 5 - Índice do Currículo Municipal de 2004.....	34
Figura 6- Mapa das Terras indígenas demarcadas e não demarcadas no Paraná.....	82
Figura 7 - Formação inicial dos Professores de 5º Anos em SJP em 2017.....	88
Figura 8 - Formação Continuada dos Professores que atuavam com 5º anos em 2017 em SJP.....	88

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Presença Temática “História e Culturas Indígenas” no Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino – Ensino Fundamental/ São Jose dos Pinhais (2008) na Área de Conhecimento História.....	45
Tabela 2 - População de São José dos Pinhais por raça ou cor, religião e alfabetização.....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CME – Conselho Municipal de Educação  
COMEC - Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba  
DEM – Partido dos Democratas  
ERER - Ensino Relações Étnico Raciais  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro  
IPARDES – Instituto Paranaense de desenvolvimento Econômico e Social.  
LAPEDUH – Laboratório Pesquisa em Educação Histórica  
MEC – Ministério Educação  
PCN`s – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PFL – Partido da Frente Liberal  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Plano Político Pedagógico  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
SEED – Secretaria Estadual de Educação  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SJP – São José dos Pinhais  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. A PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2008)</b> .....	19
1.1. CURRÍCULO E IDENTIDADE.....	24
1.2. TRAJETÓRIAS PARA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO MUNICIPAL.....	27
1.3. ALGUMAS OMISSÕES DO CURRÍCULO MUNICIPAL.....	34
1.4. O CURRÍCULO MUNICIPAL E A DIVERSIDADE ÉTNICA E RACIAL.....	37
1.5 HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE HISTÓRIA.....	44
<b>2. A NECESSIDADE DE IR ALÉM: ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA INDÍGENA E ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA</b> .....	49
2.1. O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE SJP (2008)...	56
2.2. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE HISTÓRIA.....	68
2.3. POSSIBILIDADES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: A DIVERSIDADE ÉTNICA, CULTURAL E A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS.....	80
<b>3. UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS</b> .....	84
3.1. PERFIS DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	87
3.2. TRANSIÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR MUNICIPAL E AS EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS.....	90
3.3. PROPOSTA PARA UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS DO PARANÁ E DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA.....	95
3.3.1. Módulo I – Ensino de História e a construção das identidades nacionais.	106
3.3.2. Módulo II - O lugar dos povos indígenas na História do Estado e do Município.....	109

3.3.3. Módulo III - A temática indígena na legislação educacional.....	113
3.3.4. Módulo IV - Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas.....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO IV.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO V.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO VI.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO VII.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO VIII.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

No ano de 2008, após um amplo processo de estudo, uma nova diretriz curricular foi implantada no Município de São José dos Pinhais (SJP), substituindo a anterior, vigente desde 2004. O documento pretendia adequar-se às novas orientações e legislação que norteavam o ensino no país. Conforme o discurso introdutório do documento, também existia uma preocupação com as transformações sociais ocorridas pela crescente urbanização e industrialização da cidade, que resultou em uma maior demanda por escolarização (SJP, 2008).

De fato, o município havia passado por transformações abruptas a partir dos anos noventa, portanto, o contexto local que permeava as ações do currículo de 2004 era muito semelhante ao que existia em 2008. O que tencionava a reformulação do documento, em uma lacuna temporal tão curta, eram os fatores externos, vinculados à política pública educacional nacional.

Tomamos a liberdade de traçar algumas considerações sobre o município em que a autora deste estudo viveu uma parte da vida, além de atuar como professora da rede municipal. Podemos salientar, por exemplo, o susto que aquela pequena elite interiorana que dominava a cidade, com o revezamento dos prefeitos e vereadores, que tradicionalmente faziam suas compras na Phom-phom e na Minon, ou a classe média, com seu crediário na caderneta das lojas Vaccari, ou ainda, os alunos pobres dos bairros que tinham que ir ao centro da cidade para comprar o papel tigre verde para encapar seus cadernos, levou com o crescimento rápido do município, que se deu especialmente com a chegada de indústrias estrangeiras.

Este público que tinha à sua disposição para acesso à cultura somente a pequena Biblioteca Schaffenberg de Quadros e o, também pequeno, Museu Atílio Rocco. Essa elite que negociava diretamente com o bispo da cidade, D. Ladislau Biernaski. Todos esses, assistiram espantados as transformações abruptas que, a partir de meados da década de 1990, tornaram São José dos Pinhais um dos maiores municípios do sul do Brasil. Grandes empresas, com amplos incentivos de isenção fiscal, trouxeram um rápido crescimento e desenvolvimento econômico. E, como consequência, uma urbanização desordenada com a multiplicação de periferias.

Foi para esta população que, em 2004, uma política pública educacional curricular foi elaborada, e, em 2008, reformulada. Será a versão de 2008 que iremos

utilizar nesta pesquisa como fonte primária para um estudo de caso, conduzindo uma análise do seu conteúdo discursivo, especialmente, do que foi proposto para o ensino de História.

Portanto, no Primeiro Capítulo da pesquisa, apresentamos uma breve contextualização geográfica e histórica do município de São José dos Pinhais, de maneira a contribuir com a compreensão de alguns aspectos tratados ao longo do texto, especialmente aqueles vinculados à elaboração de políticas públicas educacionais, como as curriculares.

Nesse sentido, buscaremos entender o que é um currículo, algo que pode aparentemente ser simples de conceituar, porém, seu entendimento cruza muitas dimensões, dilemas e caminhos, portanto, precisamos optar por qual desejamos seguir.

O caminho escolhido nesta pesquisa se aproxima dos estudos de José Gimeno Sacristà (2013). O autor propõe algumas reflexões sobre o papel regulador dos currículos, tanto na escolha e ordenação dos conteúdos a serem ensinados pelas instituições de ensino, como na organização das escolas por classes ou turmas, nas quais os alunos são agrupados em categorias que os definem ou classificam, geralmente por idade.

Outro autor, cuja produção bibliográfica será muito importante na compreensão do que é um currículo, é Tadeu Tomás da Silva (2017). Iremos dialogar com as “Teorias do Currículo” sistematizadas no livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, no qual Tomaz Tadeu da Silva (2017) apresentou um mapeamento dos estudos curriculares, desde a sua gênese, nos anos vinte, até as atuais teorias pós-críticas.

Para compreender o processo de seleção dos conhecimentos considerados adequados para compor o Currículo Municipal (2008), a perspectiva utilizada nesta pesquisa será a pós-crítica. Para Tadeu Tomás da Silva (2017), esta perspectiva teórica, a dimensão do poder no currículo também será pensada, pois, à medida que buscamos dizer o que é um currículo, problematizamos o processo de seleção do conhecimento enquanto uma operação de poder.

Após conceituar o que entenderemos nesta pesquisa como currículo, pretendemos apresentar a trajetória de construção do documento municipal no ano de 2008. Conhecer um pouco sobre o processo de redação, os sujeitos envolvidos,

seu conteúdo discursivo, suas omissões e silenciamento, enfim, o que está prescrito objetivamente e que precisamos ler nas entrelinhas.

Buscaremos mapear elementos discursivos do Currículo Municipal (2008) que resultaram na omissão e silenciamento da diversidade étnica e racial do território. Iremos fazer um estudo de caso mais detalhado de como a disciplina de História selecionou e propôs os temas e conteúdos vinculados à história e cultura dos povos indígenas.

No Segundo Capítulo pretendemos avançar com reflexões sobre o lugar da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em São José dos Pinhais. Assim, iremos problematizar um pouco sobre seu papel, objetivos e importância disciplina na Educação Básica Brasileira. Portanto, discutiremos a dimensão histórica do ensino de História, para somente então, tratarmos das novas necessidades e possibilidades do conhecimento histórico, sem perder de vista as conquistas da área ao longo de sua trajetória como disciplina escolar.

Iremos tratar da História do Ensino de História num cenário nacional, para poder inserir questões locais neste contexto mais amplo. O que foi prescrito no Currículo Municipal de História (2008) permitirá uma aproximação das proposições que circulavam na época e foram utilizadas pelo documento, ao prescrever como deveria ser o ensino de História como *disciplina escolar* naquele momento.

Neste item, será proposta uma análise do papel que o currículo atribuiu ao ensino de História no que diz respeito à formação da identidade nacional. Os estudos da pesquisadora Rebecca Gontijo (2009) devem contribuir na compreensão da ideia de identidade nacional como uma construção histórica.

Já os estudos de Circe Bittencourt (1992, 2003) no auxiliará a entender como as mudanças curriculares deveriam atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos e as transformações pelas quais a sociedade estava passando. A autora também será importante referência para refletir sobre os problemas que envolvem a identidade nacional, e como, podemos contribuir para que o ensino de História ocupe um lugar efetivo, de ajudar na formação intelectual e humanística dos estudantes.

Buscando apresentar estratégias didáticas e metodológicas para o ensino de História, que trate de diversidade étnica e cultural de uma forma mais inclusiva, iremos nos aproximar dos estudos do pesquisador João Pacheco de Oliveira (2016). Para



Pacheco, devemos utilizar as múltiplas escalas e temporalidades para inserir reflexões sobre os povos indígenas, que, no caso do contexto local tratado nesta pesquisa, viveram e vivem, no planalto curitibano, sem isolá-los dos contextos reais em que estão inseridos.

Tadeu Tomas da Silva (2017) também contribuirá neste item com suas reflexões sobre a perspectiva multiculturalista nos currículos. Segundo ele, a assimetria que marcava as relações foi permeada pelo exercício do poder, ou seja, um currículo multiculturalista não poderia apenas reconhecer a diversidade, respeitar e tolerá-la, deveria também colocar estas relações constantemente em questão.

Assim, a pesquisadora procurou sinalizar algumas questões e especificidades das etnias indígenas que fazem parte do contexto local, que deveriam receber atenção no Currículo Municipal de SJP, pois seus membros também são os sujeitos da ação educativa proposta pelo documento. O currículo poderia prever ações e conteúdos que buscassem não apenas delimitar e contar a história destes povos, mas também, o conjunto de relações que eles estabeleceram com os demais atores e forças sociais que interagiram ao longo da história.

Ao longo dos dois primeiros capítulos procuramos problematizar aspectos do Currículo Municipal de História de SJP (2008), principalmente, a presença ou omissão de conteúdos que tratassem da questão da diversidade étnica e cultural, em especial dos povos indígenas no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo, serão apresentadas possibilidades teóricas e metodológicas, que podem contribuir com a prática docente no trabalho com tais conteúdos. Considerando as especificidades de um programa de mestrado profissional, como o ProfHistória, o Terceiro Capítulo foi sistematizado na forma de um produto final.

Portanto, será apresentada uma proposta de ementa para um programa de formação continuada das professoras da rede municipal de ensino intitulado “História e culturas indígenas do Paraná e de São José dos Pinhais no componente curricular História”.

Inicialmente será apresentado um breve perfil das docentes que atuam com História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, serão tratadas as impressões e expectativas que tais docentes têm em relação ao ensino de história nos dias atuais.

A partir das informações apresentadas pelo diagnóstico, a ementa do Programa de Formação Continuada foi idealizada, objetivando aproximar as reflexões sobre diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, dos sujeitos das ações educativas, educadores e estudantes, contribuindo com a implementação de um currículo real mais empático.

A trajetória de seleção dos conteúdos abordados na proposta foi pensada numa perspectiva curricular pós-crítica. São conteúdos que permitem um trabalho com os professores voltado para a problematização das relações de poder entre as nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia (SILVA, 2017).

A seleção dos conteúdos e textos para os módulos considerou pesquisadores e produções que pudessem fornecer aportes teóricos para que as professoras olhem para alguns episódios da história do município ou estado, de maneira que consigam reexaminar criticamente a presença indígena, procurando incluir pesquisadores indígenas como Gersem Baniwa (2006).

Pretendemos propor estratégias que permitam à docente avançar no que diz respeito a um ensino de história comprometido em superar a perspectiva eurocêntrica e evolucionista presente em muitos currículos escolares, os métodos da etno-história também podem contribuir com tal objetivo, portanto também serão utilizados no encaminhamento da proposta. O programa pretende oferecer subsídios para as docentes realizarem um trabalho pedagógico preocupado em superar a generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas.

## 1. A PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2008)

São José dos Pinhais (SJP) é um dos 399 municípios do Paraná. Está localizado na mesorregião Metropolitana de Curitiba (IPARDES, 2004). Situado ao Leste do Estado, fica a 15 quilômetros ao Sudeste da Capital, tem como limites os municípios de: Pinhais e Piraquara ao Norte; Tijucas do Sul ao Sul; Morretes e Guaratuba a Leste; Curitiba, Fazenda Rio Grande e Mandirituba a Oeste.

**Figura 1** - Localização de São José dos Pinhais no Paraná



**Fonte:** Guia de Bairros (2011). Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais

A Região Metropolitana de Curitiba (RMC), da qual SJP faz parte, foi criada através da Lei Complementar Federal nº14/73, tendo por objetivo integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas e de interesse comum dos municípios próximos a capital do Paraná. Atualmente a RMC é composta por 29 municípios, com uma área territorial de aproximadamente 16.581,21km<sup>2</sup> e sua população ultrapassa os três milhões e quatrocentos mil habitantes<sup>1</sup>.

**Figura 2 - Região Metropolitana de Curitiba**



**Fonte:** Portal da Prefeitura – Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC)<sup>2</sup>

Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), no início do século XXI a população são-joseense era de mais de 272 mil

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.sjp.pr.gov.br/localizacao> - Acessado 07/02/2019,

<sup>2</sup> Idem.

habitantes e o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH - era de 0,650<sup>3</sup>. Em dados fornecidos pela gestão municipal, disponibilizados no Portal Eletrônico da Prefeitura, no início da década de 2000, o IDH-E de SJP, que mensura o acesso à educação e a expectativa de anos de escolaridade era de 0,485.<sup>4</sup> Uma média acima da nacional (0,456) e abaixo da Estadual (0,522).

Em uma análise feita por Grochoska (2015, p.129), baseada em dados do Instituto Paranaense de desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), “entre os anos 2000 e 2010 a população da cidade acumulou uma taxa de crescimento de 29%, apresentando um índice de pobreza de 14,03%, o segundo menor de toda a RMC”. Tal levantamento demonstra um cenário econômico positivo, uma vez que foi o segundo melhor Produto Interno Bruto – PIB, per Capita do Paraná e o 36º do Brasil, sinalizando que no momento se vislumbrava um horizonte favorável ao desenvolvimento de políticas públicas, inclusive educacionais.

Em seus estudos sobre a política municipal, Grochoska (2015, p.127) destacou que “SJP possuía um perfil conservador e tradicional”. Da década de 1980 até o final da década de 1990, PMDB<sup>5</sup> e PTB<sup>6</sup>, se alternaram no poder. Em 1996 esta alternância foi quebrada pelo DEM, na época ainda PFL, que manteve seu grupo político na administração do município pelos próximos 12 anos.

Na segunda gestão do prefeito Luís Carlos Setim (PFL), 2000 a 2004, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de SJP publicou um documento curricular para o município, que foi intitulado “Currículo Básico para Escola Pública Municipal de São José dos Pinhais (2004)”. Em 2008, foi necessário revisar tal documento, ampliando e adequando seu conteúdo em função, principalmente, de uma alteração na Lei N°9394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases para a educação no país.

Foi a partir da publicação da Lei N° 11274/ 2004, que o Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração, objetivando assegurar para todas as crianças, um tempo maior de escolarização e mais oportunidades de aprendizagem. Os estados e municípios teriam, então, até o ano de 2010 para adequarem-se à mudança.

---

<sup>3</sup> <http://www.sjp.pr.gov.br/evolucao-da-populacao> - Acessado 07 de fevereiro de 2019.

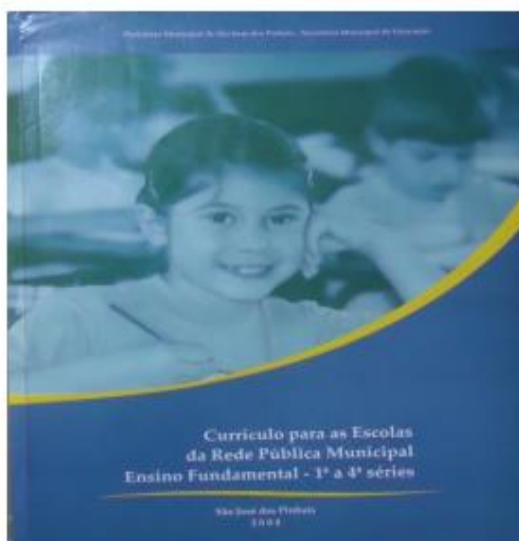
<sup>4</sup> <http://www.sjp.pr.gov.br/idh/> - Acessado 08 de fevereiro de 2019.

<sup>5</sup> Partido do Movimento Democrático Brasileiro, antigo Arena e atualmente MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

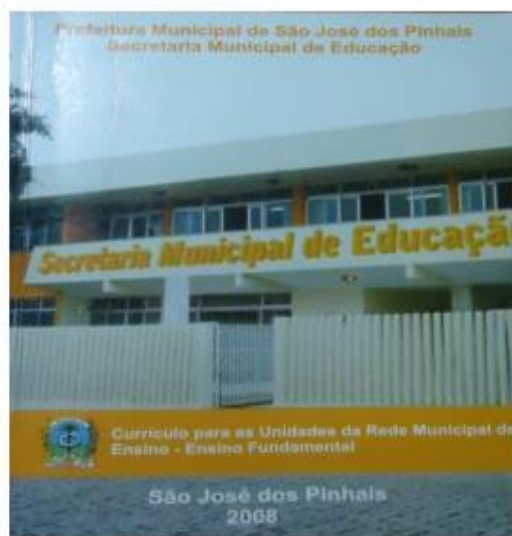
<sup>6</sup> Partido Trabalhista Brasileiro fundado em 1945 por Getúlio Vargas.

**Figura 3** - Currículos de São José dos Pinhais

Versão de 2004



Versão de 2008



**Fonte:** Acervo da SEMED-SJP

A versão de 2008 foi denominada “Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino: Ensino Fundamental (2008)” e estabeleceu o ensino de nove anos, contemplando do 1º ao 5º ano. Os conteúdos e seus respectivos critérios de avaliação foram distribuídos por ano, apresentando algumas alterações em relação à versão anterior do documento. Em uma análise comparativa entre as versões curriculares de 2004 e 2008, Rosa (2017, p. 98) apresentou a seguinte consideração:

Os conteúdos estão distribuídos por ano e da mesma forma que o documento de 2004, não tem divisão de conteúdo por bimestre, somente os conteúdos de cada ano. O 1º ano tem os conteúdos do 1º ano. Todo o conteúdo de cada ano e em cada disciplina e o que deve ser trabalhado do 1º ao 5º ano em cada ano. Estão também estabelecidos os critérios de avaliação. Os conteúdos nessa versão 2008 são ampliados, já que se tem mais um ano no Ensino Fundamental, 5 anos, o que anteriormente era 4 anos [...]

Ao atender uma demanda legal de adequação do currículo municipal, em função da nova organização do Ensino Fundamental e das alterações na legislação que norteava o ensino no país, alguns conteúdos e reflexões tiveram a oportunidade de serem problematizados, no escopo do processo, como expandir as reflexões de temáticas relativas à diversidade, como as relações étnico-raciais, cujo debate no campo do ensino em 2008, já havia avançado significativamente, especialmente através de legislação específica, as leis 10639/2003 e 11645/2008.

No entanto, o avanço ainda foi tímido e a temática apareceu pontualmente em disciplinas como História, Artes e Ensino Religioso. Ampliar e alterar no currículo as reflexões sobre diversidade étnica-racial, segundo Silva (2017, p. 68) poderia “mexer na organização curricular, o que significaria mexer com o poder e mexer nas estruturas de poder implicaria em mexer nos princípios de poder”, portanto, entender o contexto político da cidade pode auxiliar na compreensão da manutenção de determinadas estruturas curriculares.

No ano de 2004, o então Prefeito era do PFL, que em 2007 mudou a denominação para Democratas (DEM)<sup>7</sup>. Em um estudo sobre as políticas públicas de formação de professores no município de SJP, Rosa (2017, p. 35) apresenta como historicamente o partido se posicionou contrário a qualquer tipo de política afirmativa

Foi esse mesmo partido, DEM, que encabeçou, em 2009, Pedido de Medida Cautelar, ao Supremo Tribunal Federal (STF) para suspender o registro acadêmico de negras/os que foram aprovados no sistema de cotas raciais, para afrodescendentes no vestibular da Universidade de Brasília (UnB). Gerou uma ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 que foi julgada em 2012 e o parecer final do STF é de que a cota racial é constitucional (GEA, 2014) devido ao histórico de discriminação e racismo sofrido pela população negra ao longo da história brasileira.

No ano 2004, também foi publicada a Lei Municipal N°632/2004, que disciplinou a organização do Sistema Municipal de Ensino, porém, não estabeleceu nenhuma diretriz específica no que diz respeito ao currículo. No Artigo IV, regulou o caráter consultivo, deliberativo e normativo do Conselho Municipal de Educação (CME), garantindo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) SJP um sistema próprio de ensino.

Conforme o Decreto, o Conselho Municipal de Educação (CME) de SJP, teria por finalidade estabelecer as políticas públicas de educação na esfera municipal, proporcionando “autonomia” para o planejamento e execução de ações no âmbito das políticas públicas para educação. No entanto, cabe destacar o conteúdo do Parágrafo 16 da Lei Municipal N° 632/2004, que vinculou o CME ao gabinete do Prefeito, ou seja, a “autonomia” estaria atrelada ao ideário de ensino planejado pela gestão municipal, para além das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

---

<sup>7</sup> Ata de aprovação da nova denominação do partido.  
<<http://www.dem.org.br/wp-content/uploads/2012/06/Ata-da-Conven%C3%A7%C3%A3o-Nacional-do-PFL-28.03.07.pdf>> - Acessado 11 de fevereiro de 2019.

Na perspectiva de um cenário nacional, foi desde a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1994 a 2000, que o país inaugurou uma nova estratégia política de imposição de ideias, por meio das chamadas “diretrizes”. Para Ciavatta e Ramos (2012) “as diretrizes educacionais são orientações explícitas para o pensamento e para ação na escola”, não se trata de um termo novo, a novidade durante o governo do FHC, foi sua política de utilização como mecanismo para criar consenso entre escolas e professores.

Apoiando-se na publicação de normativas, pareceres e decretos do Conselho Nacional de Educação, além de uma ampla distribuição de materiais de apoio didático, difundiu-se um ideário de ensino para o país. Segundo Ciavatta e Ramos (2012) tal mecanismo foi instituindo de forma tão orgânica que a perspectiva política iniciada com FHC, se manteve ao longo dos governos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

Foi justamente neste contexto, fim do governo Lula e início do governo Dilma, que o Currículo Municipal foi produzido, homologado e implementado em toda rede municipal de ensino. Porém, antes de continuarmos a refletir sobre esta trajetória numa escala local, precisamos esclarecer a partir de que perspectiva o currículo foi pensado, uma vez que tal definição não irá nos revelar o que o currículo é essencialmente, e sim, o que uma determinada teoria pensa que o currículo é (SILVA, 2017).

## 1.1 CURRÍCULO E IDENTIDADE

“Existem situações em que tornamos as coisas complicadas para conseguir entender sua simplicidade, em outras, as coisas parecem tão simples, que perdemos de vista sua complexidade” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Entender o que é um currículo envolve justamente esta problemática, algo aparentemente simples, porém, seu entendimento cruza muitas dimensões, dilemas e caminhos, que precisamos delimitar por qual deles pretendemos seguir.

O conceito de currículo, no seu uso inicial, para Sacristán (2013), esteve vinculado à proposta de organização dos seguimentos e fragmentos dos conteúdos



que o constituíam, para articular episódios ou ações aparentemente desordenados e sem conexão. Ainda segundo o autor (2013, p.17)

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos poderíamos dizer que esta ação unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado, enquanto, em segundo lugar, orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém até os dias atuais.

O currículo possui um papel decisivo na escolha e ordenação dos conteúdos a serem ensinados pelas instituições de ensino. Este poder regulador se somou a outros aspectos, como a organização das escolas por classes ou turmas, onde os alunos são agrupados em categorias que os definem ou classificam, geralmente por idade.

A partir do grau de complexidade dos conteúdos que foram sistematizadas as etapas de escolaridade, ou seja, o currículo determinou quais conteúdos seriam abordados, e, também, estabeleceu os níveis e exigências para cada nível de forma sucessiva, ordenando assim o tempo e o que conhecemos como desenvolvimento escolar (SACRISTÁN, 2013).

Para conceituar e entender o que de fato é um currículo, bem como suas dimensões, precisamos nos aproximar e dialogar com as “Teorias do Currículo”. No livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, Tomaz Tadeu da Silva (2017) apresentou um mapeamento dos estudos curriculares, desde a sua gênese, nos anos de mil novecentos e vinte, até as atuais teorias pós-críticas. O autor buscou mostrar um panorama das principais perspectivas de currículo, as Tradicionais, as Críticas e as Pós-Críticas.

Avançar no debate e conceituar o que é um currículo depende necessariamente de inserir a problematização em uma destas perspectivas, uma vez que a definição varia conforme autor e teoria. Uma questão que é central a todas as teorias de currículo, segundo Silva (2017) e apresentada por Sacristán (2013), envolve a definição de qual conhecimento deve ser ensinado, mais precisamente, o que é importante, válido ou essencial para fazer parte de um currículo, além disso, deverá estabelecer como esse saber será organizado.

Ao buscar compreender como foi escolhido o que deveria ser ensinado, as teorias de currículo sinalizaram que o currículo é sempre resultado de uma seleção.

O que as teorias de currículo tentam responder é justamente porque um determinado conhecimento foi escolhido em detrimento de outro.

À medida que tais teorias buscam responder que tipo de conhecimento foi considerado importante para compor o currículo, também possibilitaram identificar o tipo de sujeito que o currículo considera ideal e desejava formar para a sociedade. Nesse sentido, é que o currículo, para além da questão do conhecimento, deve ser pensado na perspectiva da identidade dos sujeitos envolvidos na política pública educacional.

Se para um determinado segmento da sociedade o sujeito desejável é o racional, acompanhará determinadas prerrogativas do ideal humanista, se o ideal for um sujeito empreendedor e competitivo, seguirá os modelos neoliberais, por exemplo. Ou seja, cada “modelo de ser humano corresponderá a um tipo de conhecimento, portanto, um tipo de currículo” (SILVA, 2017, p. 15).

Para compreender como foram selecionados os conhecimentos e, conseqüentemente, o tipo de sujeito que o Currículo Municipal (2008) desejava formar, esta pesquisa utiliza a perspectiva pós-crítica. Uma vez que esta perspectiva teórica torna possível pensar também a dimensão do poder no currículo, assim, à medida que buscamos dizer o que é um currículo, também, é possível problematizar o processo de seleção do conhecimento enquanto uma operação de poder.

As teorias de currículo pós-críticas enfatizam que um currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que o perpassam. Tais relações seriam descentradas, ou seja, o poder não possui um único centro, como o Estado, estaria espalhado por toda rede social. Nesta teoria, o conhecimento não é exterior ou põe em xeque o poder, ele é parte do poder, e, este mapa do poder pode ser ampliado para incluir reflexões sobre os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade, por exemplo.

Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo é uma construção cultural, cuja seleção e ordenação de seus conteúdos delimitam onde se pretende chegar, a fim de se converter um saber específico, em conhecimento escolar. Não é um documento neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e conflituoso, no qual se tomam decisões a partir de orientações ou objetivos pré-estabelecidos, porém, tais decisões afetam sujeitos portadores de direitos.

A fim de identificar e compreender algumas especificidades do Currículo Municipal de História de SJP (2008), desvelando a escolha de seus conteúdos e os seus mecanismos de regulação, iremos conhecer melhor sua trajetória de produção.

## 1.2 TRAJETÓRIAS PARA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO MUNICIPAL

Para entender o que foi proposto para o ensino de História, na rede municipal de ensino, através do “Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino: Ensino Fundamental (2008)”, que a partir de agora será nomeado Currículo Municipal, iremos analisar com mais atenção cada um dos itens prescritos pelo documento.

Assim, pretendemos compreender as bases teóricas e metodológicas do documento, conhecendo suas etapas e processos de elaboração. Portanto, será importante antes de analisar a proposta curricular para o ensino de História, conhecer o documento como um todo, em sua função de instrumento de política pública educacional municipal.

Entende-se que o processo teve seu início marcado pela a constituição de um Grupo de Estudos Curriculares. Coordenado pelo então Secretário de Educação, Professor Imar Augusto, na gestão do ex-prefeito Leopoldo Costa Meyer (PSDB), de 2005 a 2008, o grupo foi formado visando à adequação, atualização e implantação de uma nova versão para o Currículo Municipal.

O Currículo Municipal possui elementos que sinalizam algumas possibilidades para compreender como foram feitas as escolhas para a prescrição de seu conteúdo. A forma que o “Sumário” foi formatado permite a visualização de sua organização: “Apresentação” da equipe responsável pela produção; “Introdução” justificando o propósito do documento, a fundamentação teórica dos pressupostos teóricos e metodológicos, a legislação que norteava o Ensino Fundamental e a caracterização do município de SJP; os Conteúdos e Critérios de Avaliação das Áreas do Conhecimento, como as disciplinas foram chamadas.

Pretendemos refletir sobre cada item detalhadamente, na perspectiva de utilizar o documento como fonte de análise discursiva do que foi proposto como política pública para o ensino municipal no período. Queremos identificar características do município que se desejava formar, uma vez que, conforme estudos apresentados por

Silva (2014, p.31), “a escola é um aparelho ideológico que atinge boa parte da população por um período prolongado de tempo, e atua, ideologicamente através do seu currículo”.

O Currículo Municipal será utilizado como fonte primária da análise documental condutora desta pesquisa. Neste momento não queremos dialogar com outras tipologias de fontes, como a oral, entrevistando indivíduos que participaram da elaboração do documento. O objetivo será problematizar o conteúdo discursivo oficial, suas omissões e silêncios, que também explicam muito sobre o papel do currículo na consolidação das políticas públicas de ensino planejadas para aquele momento. A seleção da fonte se amparou no entendimento de que o referido documento, escolhido para esta pesquisa histórica, “não é qualquer coisa do passado, e sim, um produto da sociedade que o fabricou e segundo as relações de forças que então detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p.536).

A equipe responsável pela relatoria do currículo era formada por professores e pedagogos que faziam parte do quadro de servidores efetivos da rede municipal de educação. O grupo recebia consultoria técnica especializada externa de professores vinculados a instituições universitárias, que orientavam e acompanhavam o processo de produção do documento. Cada área do conhecimento tinha um professor universitário, com conhecimento técnico e experiência acadêmica específica na disciplina em que prestava consultoria.

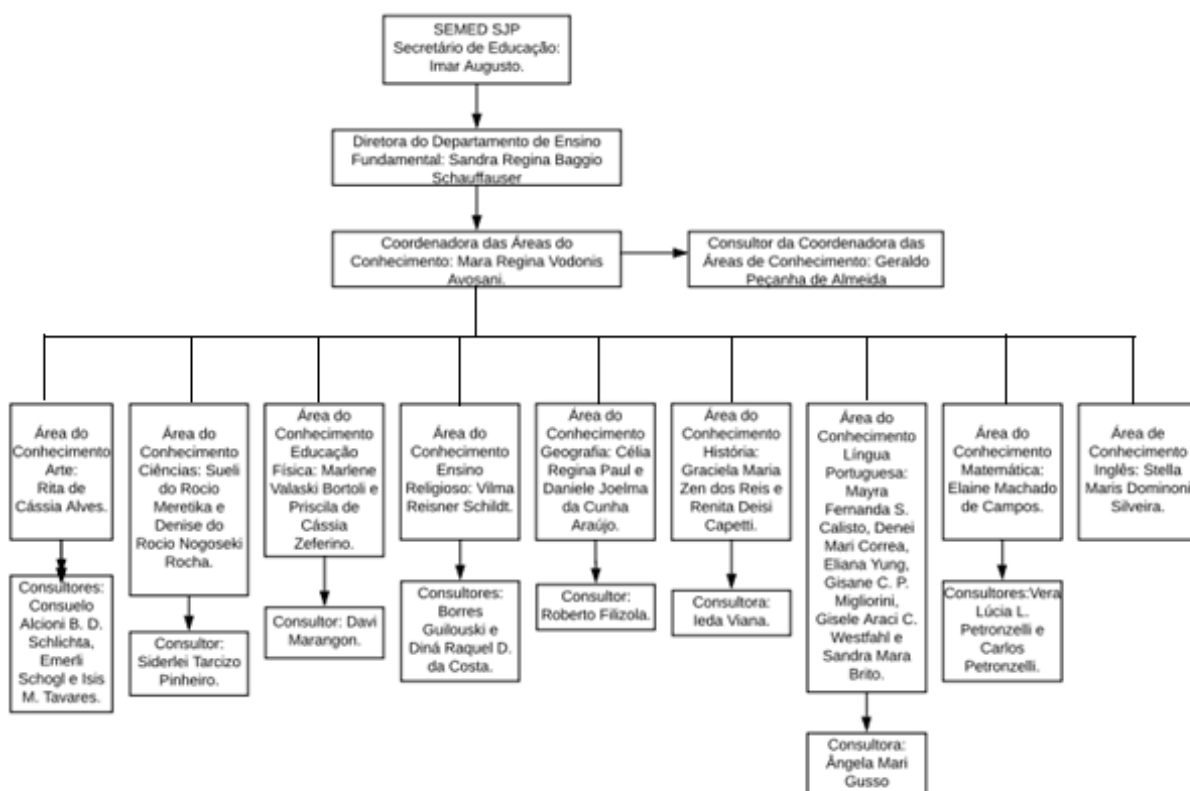
Considerando este contexto é pertinente problematizar a representação social, na qual, segundo Arroyo (2011, p. 44) “persiste arraigada uma visão inferiorizada dos profissionais do campo da educação básica”. Tais profissionais são vistos como inferiores nos corpos docentes e supostamente necessitariam de mais qualificação para o exercício do magistério. Tal visão justificaria, por exemplo, o controle de suas autonomias, necessitando de tutorias técnicas ou normalizadoras por parte de órgãos gestores.

Esta postura, para Arroyo (2011, p. 45) “é recheada de sexismo e machismo e se soma a visão inferiorizada no campo ou nível em que trabalha a Educação Básica”. A visão hierárquica ao sistema educacional confere status diferente ao nível superior em relação ao médio, fundamental, elementar e primário. A própria nomenclatura reflete uma hierarquia inferiorizante dos profissionais que trabalham nos níveis tidos como “Educação Básica” em relação ao “Ensino Superior”.

A rigidez e o controle da Educação Básica contrastam bastante com a liberdade de pesquisa e produção defendida no Ensino Superior. Sem contar na tradição histórica que apresenta o saber produzido na academia como exigência para produção do conhecimento na Educação Básica, não reconhecendo o que é produzido por estes grupos. É comum que o saber produzido na Educação Básica precise da chancela de algum grupo de pesquisa ou projeto universitário para ser considerado como um conhecimento válido.

Para compreender como a equipe de relatoria do currículo municipal foi constituída e organizada para formar o Grupo de Estudos Curriculares, as informações disponíveis no item “Apresentação” do documento, foram sistematizadas pela autora no organograma abaixo:

**Figura 4 - Organograma dos Grupos de Estudos Curriculares**



**Fonte:** SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Currículo para as Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental.** São José dos Pinhais, 2008

O documento curricular em análise não esclarece como ou a partir de quais critérios este Grupo de Estudos foi constituído, nem sobre o processo de escolha dos consultores técnicos. Analisando o conteúdo discursivo oficializado pelo documento,

é possível identificar que um determinado grupo de servidores da rede municipal de educação recebeu legitimidade para decidir as formas de escolarização e padrões de competências que poderiam servir melhor aos interesses da comunidade. A construção do discurso teve a tutoria e chancela do meio acadêmico através da consultoria de professores pesquisadores, que eram vinculados a universidades públicas e privadas da Rede Municipal de Curitiba (RMC).

A consultora responsável pelo assessoramento das técnicas na área de História era a Professora Ieda Viana. Neste período, as publicações e grupos de estudos coordenados pela professora Ieda Viana, dialogavam com o tema de sua tese de doutorado "A implantação dos Estudos Sociais na rede municipal de ensino pública de Curitiba: Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração (1970-1980)". A descrição de um projeto de pesquisa que ela coordenou entre os anos de 2004 e 2006 possibilitou uma aproximação com a perspectiva que ela trabalhava:<sup>8</sup>

O estudo realizou-se com a natureza de projeto de tese de doutorado, para obtenção do título junto à Universidade Federal do Paraná, Pós-Graduação em Educação, tendo como objeto de análise a reforma escolar realizada no município de Curitiba, em decorrência da Lei 5692/71, em seus efeitos na área de humanidades, especialmente no que se refere à institucionalização dos Estudos Sociais. Por essa razão nos ocupamos da análise dos currículos prescritivos para a implantação daquela disciplina, não apenas em suas escrituras, mas especialmente nos modos como os textos curriculares e dispositivos legais e normativos foram apropriados pelos professores municipais. O recorte espacial justificou-se porque nessa rede de ensino foi realizada uma experimentação, através de um projeto educativo específico - o Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração -, fundamentado na historiografia francesa. A experiência local permitiu repensar a representação de que a institucionalização dos Estudos Sociais ocorreu de forma homogênea no território nacional, assim como, o papel dos intelectuais naquela dinâmica. A investigação teve como perspectiva teórico-metodológica a História Cultural, que recoloca a tensão epistemológica da análise das culturas como práticas, sobretudo com CERTEAU e sua obra "A invenção do cotidiano - artes de fazer", que norteou a difícil tarefa de pensar e escrever sobre as práticas escolares compreendidas como "artes de fazer" com o cotidiano, o qual "se inventa com mil maneiras de caça não autorizada" (CERTEAU, 1994, p. 38).

Percebemos que a consultora de História utilizou em sua pesquisa a perspectiva teórica e metodológica da História Cultural, além de dialogar com Certeau. No entanto, seria importante salientar que para redação do Currículo Municipal, a pedagogia histórico-crítica foi colocada como referencial teórico e metodológico.

---

<sup>8</sup> <http://lattes.cnpq.br/> - Acessado 28/10/2019.

Avançando a análise do Currículo Municipal para o item referente à “Introdução” encontramos uma a maior quantidade de elementos discursivos, que instigaram análise mais detalhada. Foi o espaço destinado a apresentar uma visão geral do documento, sendo possível encontrar, por exemplo, uso do currículo como estratégia de governabilidade e regulação. Assim, aproxima-se das reflexões de Silva (2017, p.196) quando afirma que as funções instrucionais e cognitivas da escola sempre estiveram subordinadas às de controle, “o aspecto de regulação do currículo estaria estritamente ligado à própria história da escolarização de massa”. Historicamente, a gênese da escola está mais ligada à sua constituição enquanto dispositivo de governo de regulação moral do que as supostas funções de socialização de uma cultura comum.

Na “Introdução” foi feita uma reflexão acerca de uma “preocupação histórica que perpassa a elaboração de propostas curriculares, em função do estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades de educação e o público a que se destina”. O discurso demonstra uma aparente preocupação em estabelecer prioridades e finalidades para a educação conforme público discente municipal. Portanto, uma pesquisa diagnóstica seria necessária para conhecer o perfil do alunado da época, e assim, estabelecer suas prioridades. No entanto, o diagnóstico apresentado e incluído no Currículo Municipal de São José dos Pinhais (2008) foi um texto que se aproximava mais de uma caracterização para a cidade, um relato dos aspectos gerais da população são-joseense.

De acordo com o “Diagnóstico” que consta no currículo, “São José dos Pinhais destacava-se por apresentar acessibilidade a Curitiba e pelo fato de ser cortado por importantes rodovias, possuindo localização estratégica privilegiada num contexto geográfico” (SJP, 2008, p. 19). Em seguida explanava sobre o clima, hidrografia, relevo, vegetação e economia. O perfil do alunado foi brevemente sistematizado e apresentado em tabelas, mostrando a quantidade de crianças que estavam matriculadas em cada ano, nas escolas da zona urbana e rural.

As informações apresentadas no “Diagnóstico”, não foram suficientes para delinear o perfil do público discente da cidade, a fim de estabelecer as tais prioridades e determinar o tipo de currículo que deveria ser estruturado para atendê-los, uma vez que o perfil dos discentes mal aparece. Não sabemos, por exemplo, se existiam quilombolas, indígenas ou faxinalenses vivendo em nosso território. Também não

apresentam dados referentes à população por gênero, uma temática que posteriormente perpassa os conteúdos em diversos contextos.

Ainda na “Introdução” do Currículo Municipal temos um subtítulo referente à “Fundamentação Teórica”, onde se discursou sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que foram utilizados no referencial teórico do documento, que foram os pressupostos da chamada “pedagogia histórico-crítica” ou “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, desenvolvida por Dermeval Saviani (*apud* SILVA, 2017).

“Dermeval Saviani não pretendia elaborar uma teoria curricular, mas seus estudos abordam questões que pertencem a este campo de pesquisa” (SILVA, 2017, p. 63). Para Saviani, citado por Silva (2017) a tarefa da escola seria o de transmitir aqueles conhecimentos universais, produzidos historicamente pela humanidade. Ele faz algumas críticas aos estudos que enfatizam o método e não a aquisição do conhecimento.

Na versão que estamos analisando do Currículo de SJP, não temos uma narrativa que situe o leitor sobre a trajetória de produção do documento, se houve momentos de conversas com os demais profissionais da rede ou consultas públicas, permitindo concluir que a escolha teórica foi resultado de uma discussão democrática com representantes de vários segmentos da comunidade escolar. Um diálogo pode ter acontecido de fato, ou apenas, a SEMED e o CME optaram por seguir a mesma base teórica do Currículo Básico para Escolas Públicas do Paraná (1992), porém, não há um registro oficial sobre tal decisão, porque o Currículo Municipal em nenhum momento faz referência a como se deu a trajetória de construção do documento.

Refletindo sobre alguns aspectos apontados, em relação às lacunas deixadas pelo “Diagnóstico” e a ausência de um esclarecimento formal, sobre a trajetória para escolha do referencial teórico, encontramos indícios que sustentam a hipótese, de que a escolha teórica municipal, no caso, os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, foi resultado de um alinhamento do currículo municipal ao Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná (2003).

O último subtítulo do item “Introdução” que analisamos a seguir, foi intitulado “Legislação que Norteia o Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, cujo objetivo é listar leis, pareceres, resoluções e deliberações do Governo Federal, Governo do Paraná, Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação e Conselho Municipal de Educação (ANEXO I). Eram documentos que fundamentavam e



normatizavam o Currículo Municipal, especialmente em relação à implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Um aspecto importante que, posteriormente, iremos problematizar mais detalhadamente, foi a ausência neste item de referência às Leis N° 10639/03 e N° 11645/08, ou seja, o município não atendeu à normativa federal de inclusão destas.

Após a “Introdução” cada capítulo do currículo, corresponde a uma Área do Conhecimento, obedecendo à sequência alfabética: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna– Inglês, Língua Portuguesa e Matemática. Na versão do currículo de 2004, a ordem de apresentação das disciplinas era diferente, na tentativa de inferir uma hierarquia, optaram por colocar primeiro, Língua Portuguesa e Matemática, cuja carga horária era, e ainda é maior que a das outras disciplinas (ROSA, 2017, p.97).

**Figura 5 - Índice do Currículo Municipal de 2004**

Currículo para as Escolas da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais - Segmento Ensino Fundamental		Currículo para as Escolas da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais - Segmento Ensino Fundamental	
<b>Apresentação</b>	7	<b>VI História</b>	149
<b>Histórico</b>	8	1. Concepção	
<b>I Fundamentação Teórica</b>	13	2. Objeto de Estudo	
1. Pressupostos Teórico-Metodológicos		3. Encaminhamento Metodológico	
2. Referências		4. Conteúdos	
<b>II Língua Portuguesa</b>	23	5. Avaliação	
1. Concepção		6. Referências	
2. Objeto de Estudo		<b>VII Educação Artística</b>	175
3. Encaminhamento Metodológico		1. Concepção	
4. Conteúdos		2. Objeto de Estudo	
5. Avaliação		3. Objetivos	
6. Referências		4. Encaminhamento Metodológico	
<b>III Matemática</b>	41	5. Conteúdos	
1. Concepção		6. Avaliação	
2. Objeto de Estudo		7. Referências	
3. Encaminhamento Metodológico		<b>VIII Educação Física</b>	241
4. Conteúdos		1. Concepção	
5. Avaliação		2. Objeto de Estudo	
6. Referências		3. Encaminhamento Metodológico	
<b>IV Ciências</b>	83	4. Conteúdos	
1. Concepção		5. Avaliação	
2. Objeto de Estudo		6. Referências	
3. Encaminhamento Metodológico			
4. Conteúdos			
5. Avaliação			
6. Referências			
<b>V Geografia</b>	119		
1. Concepção			
2. Objeto de Estudo			
3. Encaminhamento Metodológico			
4. Conteúdos			
5. Avaliação			
6. Referências			

Fonte: Acervo da SEMED, 2020

### 1.3 ALGUMAS OMISSÕES DO CURRÍCULO MUNICIPAL

Os objetivos educacionais propostos por um currículo não estão limitados aos seus conteúdos propostos através das disciplinas escolares. O currículo produto da política pública é parte de um projeto cultural e educacional, que as instituições de ensino utilizam para desenvolver com os alunos aquilo que se considerou adequado.

Por meio deste projeto educacional, foram expressas as forças, interesses e valores da sociedade, ou de determinados setores da sociedade, cuja voz foi autorizada a dizer como deveria ser o ensino e a aprendizagem no processo formal de escolarização municipal. Na Figura 4 (p.29) foi apresentado um organograma indicando as pessoas que estavam autorizadas a redigir tal projeto em SJP no ano de 2008.

Conforme redação do Currículo para as Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental SJP (2008, p. 03) “um currículo oficial tem o objetivo de garantir educação de qualidade para as camadas populares que tiverem acesso à escola pública, procurando incorporar o que há de mais avançado em termos teóricos e metodológicos para o trabalho no interior das escolas”.

Assim, tendo como suporte os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo municipal anunciou que “a função primordial da escola, era propiciar o acesso ao saber elaborado (conhecimento científico) e aos rudimentos de produção desse saber (o método)” (SJP, 2008, p .05). Apropriar-se desse conhecimento historicamente produzido e sistematizado constituiria condição importante para compreensão da realidade e conseqüentemente, para a formação e o exercício consciente da cidadania. “Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, uma seleção de conteúdos do currículo, de recursos, formas de avaliação e modelos organizativos que possam promover a construção do conhecimento, destrezas, atitudes, normas e valores” (SANTOMÉ; SILVA, 2017, p. 155).

Portanto, um currículo é muito mais que os conteúdos propostos pelas áreas de conhecimento. É tudo aquilo que ocupa o tempo escolar, todos os aspectos que constituem o ambiente escolar, mesmo sem fazer parte explicitamente do currículo, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

Através das relações sociais da escola, como entre professores e alunos; gestores e alunos; alunos e alunos, as crianças aprendem certos comportamentos.

Quando a sala é rigidamente organizada em filas em uma aula tradicional se ensina certas coisas; quando o espaço é organizado em outros formatos se ensina outros tipos de coisas. Algo similar ocorre em relação à organização do tempo escolar, onde se aprende pontualidade, divisão do tempo para execução de tarefas, controle do tempo para executar cada tarefa e em alguns casos punições para quem não é capaz de executar tarefas na unidade de tempo estipulada.

A forma disciplinar que currículo do município de SJP foi sistematizado pode servir de exemplo nesta reflexão. O documento define para cada área do conhecimento as diretrizes que fundamentam a concepção de ensino, o objeto de estudo, os objetivos, o encaminhamento metodológico, os conteúdos, a avaliação e os critérios de avaliação. Além de selecionar e organizar “o que os alunos devem saber” em uma lista de conteúdos por área do conhecimento, o documento também padroniza “o que deseja que se tornem”, na medida em que tal organização é uma estratégia de controle do conteúdo e tempo destinado a cada um deles na rotina escolar, garantindo assim, unidade e sequenciação do trabalho pedagógico. Não existe uma orientação metodológica para a operacionalização da interdisciplinaridade entre os conteúdos, tal prática fica a cargo do planejamento professor, a costura entre os saberes não foi posta como prioridade, não tem regulamentação formal.

As narrativas contidas no currículo, de maneira, explícita ou implícita, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre as formas de organizar a sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas nos dizem qual conhecimento foi considerado legítimo ou ilegítimo, quais formas de conhecer seriam válidas e quais não seriam. Tais narrativas podem trazer embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e a outros, quais podem ser representados ou até mesmo excluídos de qualquer representação (SILVA, 2017, p. 190).

Tal perspectiva pode ser constatada, quando o diagnóstico do currículo do município, tem dificuldade no reconhecimento da diversidade cultural, no que se refere à presença de negros e indígenas no território são-joseense. A omissão discursiva ficou evidente, quando não existe nenhuma referência as Leis N° 10639/03 e N° 11645/08, em nenhum dos textos preliminares e estruturantes do documento, ficou claro que o assunto não era considerado relevante o suficiente para constar em sua essência. A questão da diversidade só será abordada nas diretrizes das disciplinas de História, Ensino Religioso e Arte.

Identificar aspectos que foram discursivamente omitidos no Currículo Municipal e trazê-los à luz possibilitaria uma maior lucidez para uma tomada consciência, visando à compreensão dos processos sociais que moldam a subjetividade dos sujeitos da ação educativa. Seria uma forma de agir criticamente, contra os processos invisíveis que direcionam as práticas cotidianas, fazendo com que determinados comportamentos e discursos historicamente reproduzidos sejam questionados e problematizados.

O Currículo Municipal de SJP é um projeto, uma ação consciente para influir no outro a partir da educação, com sentido para quem executa. Portanto, não é apenas uma proposta com uma rotina de conduta sem finalidade, pretende normatizar a conduta do educador e estudante, de forma explícita ou implícita. Não apresentar ou discutir a questão da diversidade étnica e racial do município é parte do projeto educacional proposto, considerando que identidade étnica e racial, tal como a diferença não são, nunca, aspectos inocentes, pois, onde existe diferenciação, aí está presente o poder.

#### 1.4 O CURRÍCULO MUNICIPAL E A DIVERSIDADE ÉTNICA E RACIAL

O documento que estamos utilizando como fonte primária de análise documental, o “Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais (2008)”, como foi explicado anteriormente, resultou da reformulação do “Currículo para as Escolas da Rede Pública Municipal – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental de SJP (2004)”. As duas versões curriculares municipais eram baseadas no Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná (1992).

Em discurso sustentado na proposta curricular municipal de 2008, justificando a criação de um novo currículo, num espaço temporal tão curto, pois, apenas quatro anos separam uma versão da outra, as transformações que ocorreram na cidade neste período seriam o principal vetor para tal política pública de ensino:

A preocupação em elaborar currículos, historicamente, obedece ao estabelecimento de prioridades, de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina. Assim, as preocupações voltadas para formação das elites ou à expansão da escolarização às camadas populares, com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, numa visão autoritária,

patriarcal ou democrática, podem determinar os tipos de currículos, sua estrutura ou seu conteúdo. Desse modo, o Município de São José dos Pinhais, diante das transformações ocorridas em decorrência de um processo de urbanização e industrialização recente, tem sofrido um apelo crescente por uma maior demanda de escolarização. A reivindicação por mais vagas nas escolas públicas, dá oportunidade às camadas populares de ter acesso à cultura letrada, que tem na instituição escolar o espaço fundamental para sua democratização<sup>9</sup> (SJP, 2008, p. 15).

Quando se afirma numa proposta curricular, que para sua criação foi necessário estabelecer “prioridades” e “finalidades” para a educação escolar, conforme o “público” a que se destina, supõem-se que o público escolar seja explicitado. Entende-se que tais políticas para educação pública serão estabelecidas a partir de um diagnóstico discente prévio.

Ao ler a narrativa apresentada como “Diagnóstico”, percebemos que ela apenas apresentou uma tabela com os dados gerais sobre a população municipal e sua localização geográfica. Os relatores apenas organizaram informações referentes ao alunado conforme número de matrículas em cada série, separando o alunado que pertenciam às escolas das zonas urbanas das que eram da zona rural<sup>10</sup>.

O perfil do público discente da cidade aparece de maneira superficial entre os itens abordados no referido diagnóstico. Portanto, tendo o Currículo Municipal de 2008 como documento norteador, um educador, não conseguiria visualizar claramente o alunado do município. Não seria possível, a partir do Currículo Municipal, planejar uma ação pedagógica na perspectiva da diversidade, onde o professor deveria procurar reconhecer que os alunos sentados em carteiras na sala de aula, são diferentes, porque possuem características individuais e também porque pertencem a um grupo social específico.

Na instituição escolar, a ação pedagógica impõe significações de determinado grupo ou classe social como cultura “legítima”, dissimulando as relações de poder que as sustentam (FELIPE; FRANÇA, 2014, p.07). Para Silva (2000, p. 73), “os discursos educacionais mais recentes trazem como marca a perspectiva da diversidade, essa posição é pautada no respeito e na tolerância à diversidade e à diferença entre os indivíduos com o intuito de amenizar os embates políticos e culturais e produzir a ilusão de levar em conta as transformações sociais”.

Segundo Felipe e França (2014, p.08):

---

<sup>9</sup> *Ibidem, loc. cit.*

<sup>10</sup> *Ibidem, p. 19.*

os professores e as professoras que percebem em sua ação pedagógica como os conceitos de gênero, raça e etnia são socialmente construídos e discursivamente usados para marginalizar o “outro” poderão contribuir para a constituição de uma diversidade cultural que não seja apenas tolerante, mas que perceba que o “eu” e o “outro” têm os mesmos direitos e devem ter a mesma representatividade, tanto nos conteúdos escolares quanto nas instituições sociais.

Ao tratar a questão da diversidade cultural, Abramowicz (2006) afirma que todo o brasileiro vive uma situação no mínimo, inusitada. De um lado, há o discurso de que o brasileiro é um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem, que gerou uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados. De outro, são vivenciadas nas relações cotidianas inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como as mulheres, os indígenas, os afrodescendentes e as pessoas com deficiência.

Tentando entender esta forma de ver e organizar o público escolar para a construção do currículo, nos aproximamos dos estudos de Silva (2017, p. 86), que, ao analisar o currículo significando instrumento político, destaca que “não reconhecer a diversidade cultural é uma forma de tornar aceitável a ideia de que os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade”.

Para Abramowicz (2006, p.12), “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Nesse sentido, é possível afirmar que onde há diversidade existe diferença. Costa (2008) afirma que a diferença não é uma marca do sujeito, mas sim uma marca que o constitui socialmente, e se estabeleceu como uma forma de exclusão. Ser diferente na educação ainda significa ser excluído e/ou ser sub-representado nas instâncias sociais.

E o que significa diversidade cultural em um país onde os diversos grupos sociais são marginalizados em suas representações? Os estudos de Silva (2005) mostram que apesar do discurso da diversidade cultural registrados nos documentos oficiais, visto que os bancos escolares são frequentados por alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e gênero, os conteúdos programáticos dos livros didáticos e dos currículos escolares apresentam ainda o homem branco e heterossexual como padrão.

Não se deve contrapor igualdade a diferença. Para Felipe e França (2014, p. 14) “de fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice”. Portanto, reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o diferente de certo padrão estabelecido socialmente.

Houve claramente, por parte dos relatores do Currículo Municipal de SJP em 2008, uma preocupação em adequar o documento diante das alterações na legislação que organizava e normatizava o Ensino Fundamental, outras questões como a diversidade, foram colocadas pontualmente como “temáticas” de áreas do conhecimento, não fizeram parte da essência do currículo. Além disso, diferente do que a narrativa curricular apresentou como razão para reformulação do documento, as transformações que ocorreram no município em consequência de um rápido processo de urbanização e industrialização, entre os anos 1990 e 2000, e o apelo crescente por maior demanda de escolarização, não justificariam que em 2008 fosse reformulado um currículo que havia sido publicado em 2004.

As sucessivas ondas de migração que o município estava enfrentando, com a crescente industrialização e conseqüentemente de urbanização, fez com que os gestores procurassem estratégias de garantia da coerência, da unidade, da sequenciação e de controle do processo de ensino e aprendizagem das escolas municipais. Foi também por meio do currículo que tais estratégias de exercício do poder puderam se consolidar. Para Silva (2017, p. 15), além da questão do conhecimento, “o currículo também é uma questão de identidade e poder. Uma vez que, ao selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento como sendo ideal se descarta outras possibilidades de identidade e se exerce o poder”.

A dificuldade no reconhecimento da diversidade cultural, no que se refere à presença de negros e indígenas no território são-joseense, também foi observada na omissão discursiva. Ao não mencionar a questão em nenhum dos textos preliminares e estruturantes, ficou claro que o assunto não era considerado relevante o suficiente para constar em sua fundamentação teórica. Segundo as teorias do currículo, ao ler um documento desta natureza, é importante considerar o tipo de munícipes que se desejava formar, “afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que irão segui-lo” (SILVA, p. 15, 2017).

As questões que envolvem as temáticas de ensino de história e cultura, afro-brasileira e indígena, assim como as orientações das Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais, só foram brevemente mencionadas em algumas disciplinas como Ensino Religioso, Artes e no último parágrafo das orientações que antecedem os conteúdos da disciplina de História, de forma solta e desconexa, como se o documento estivesse finalizado e somente, então, fosse acrescentado um “*em tempo*”, para citar as Leis nº13.381/2001 e 11.645/2008:

Cabe ainda ressaltar que as diretrizes curriculares de História, sob a perspectiva de inclusão social, devem considerar a diversidade cultural no município, de modo a contemplar as demandas em que se situam os diferentes movimentos sociais organizados, e nesse sentido destacam-se alguns aspectos legais da legislação mais recente que não podemos deixar de serem consideradas na formulação do documento:

- a Lei nº 13381/01, que torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede de Ensino, os Conteúdos de História do Paraná.

- a Lei nº 11.645/08, que inclui no Currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Indígena<sup>11</sup>. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2008)

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo entre índios, negros e empobrecidos o sentimento de não pertencer à sociedade. “Fortalecendo uma visão distorcida das relações étnico-raciais e fomentando a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê diferenças, considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença” (SILVA, 2007, p. 489).

Para Silva (2017, p. 106):

O currículo é sem dúvida, entre outras coisas um texto racial, a questão da raça e da etnia não é simplesmente um tema transversal, ele é um tema central do conhecimento, poder e identidade. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las: quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, étnicas e raciais?

Se considerarmos que estamos comparando a homologação do currículo municipal de São José dos Pinhais de 2008 com o anterior, de 2004, a pouca distância temporal entre as duas matrizes chama a atenção. Desse modo, fica nítido que adequar o conteúdo do documento às novas orientações normativas educacionais que foram estabelecidas no período era o principal motivo da revisão. No entanto, isso não é dito em nenhum momento, o conteúdo apresentado pelo discurso documental

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 216.



sustenta que o motivo da reformulação curricular era consequência dos processos de crescimento da cidade.

Segundo considerações de Costa (2008, p. 491) “no jogo de forças de sistemas que se organizam por oposições binárias, um dos polos é sempre o positivo, o privilegiado, instituindo-se assim como a norma”. Quem tem o poder de instituir a norma, a identidade, impõe aos “outros” - a “diferença”. Portanto, cabe destacar que identidade e diferença são inseparáveis, dependendo uma da outra, e compõem o eixo das principais discussões da atualidade preocupadas com justiça e igualdade. Não emergem da ordem natural das coisas, mas de jogos de poder que criam os significados validados no interior dos sistemas simbólicos da linguagem e da cultura. As relações de poder permeiam as lutas pelo significado nas práticas sociais de grupos assimetricamente posicionados (COSTA, 2008).

Quando a “Introdução” do currículo municipal, não fez nenhuma referência à necessidade de adequação em relação a normativas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e para o Ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena, percebemos que a educação formal de SJP institucionalizava através de seu poderoso espaço narrativo, discursos que produziam e reforçavam as desigualdades. Silenciar tais temáticas é um alerta sobre a indiferença que existe em relação à questão da diversidade, não mencioná-las reforça a hipótese de que a temática não era considerada relevante.

A questão da diferença surgiu no pensamento pedagógico brasileiro dos últimos vinte anos, embutida nos debates que ampliavam a complexidade e matizavam o escopo da abordagem das desigualdades sociais e educacionais (COSTA, 2008, p. 490). Visando implantar ações de governabilidade e controle, muitas vezes os gestores de políticas públicas, voltadas para o ensino, estabelecem através do currículo padrões de normalização, que vão excluindo da sala de aula a diferença, pois ela é entendida como ingovernável e insuportável, porque perturba a ordem.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), (PCN's), a pluralidade cultural foi entendida como sinônimo de diversidade que, segundo Gontijo (2009, p. 63), “corresponde às características étnicas e culturais de diversos grupos sociais que convivem no território nacional”. A escola seria um espaço privilegiado para o estudo

da pluralidade, pois é um lugar de convivência entre pessoas de diferentes origens e com visões de mundo diversas.

O reconhecimento destes grupos por eles mesmos e por outros, assim como pela sociedade de forma mais abrangente passa pela afirmação das diferenças. Gontijo (2009, p. 64) explicou que “a defesa da igualdade e afirmação das diferenças parece estar no entendimento de que o direito à diferença também pode ser tido como universal, uma vez que cada um tem o direito de ser reconhecido na unicidade de sua identidade, na especificidade de sua diferença”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a pluralidade cultural é uma demanda social e política contemporânea, e uma marca da identidade cultural brasileira, portanto, Gontijo (2009, p. 64) destacou que ela “não pode ser concebida apenas como um tema transversal às diversas áreas de estudo, mas que fundamenta a própria afirmação de uma identidade coletiva”.

Tais abordagens tem um papel central na superação da invisibilidade histórica da diversidade que é geradora das desigualdades sociais. Bem como, na promoção de práticas afirmadoras de identidade compatíveis com a população brasileira, superando o mito da democracia racial. Os discursos, dependendo de quem os emite, acabam por justificar e fornecer legitimidade às desigualdades de classe, de gênero, de etnia, de raça, de sexualidade. Todavia, os conceitos considerados legítimos podem vir a ser contestados e sofrer um questionamento radical de sua “naturalidade”, acentuada pelas instituições sociais.

Felipe e França (2014, p. 04) defendem que “falar sobre diversidade não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o “outro”. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como essa diferença é produzida e quais são jogos de poder estabelecidos por ela”. Pois, como alerta Silva (2000), a diversidade biológica pode ser um produto da natureza, mas, o mesmo não se pode dizer sobre a diversidade cultural, pois, de acordo com autor, a diversidade cultural não é um ponto de origem, mas sim um processo conduzido pelas relações de poder.

Nesse sentido, por exemplo, temos as etnias indígenas, que sempre foram apresentadas como exóticas, passageiras, ou seja, um obstáculo a ser superado. O currículo de SJP exerceu um papel significativo na consolidação de tal representação em uma esfera territorial municipal. Costa (2010, p. 143) destaca que a contribuição desse tipo de análise curricular é inestimável, “uma vez que nos alerta para a

necessidade de conceber os campos como territórios de disputa, como arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades”. É nesse espaço que se firmam e fortalecem as diferenças utilizadas como argumentos lógicos, naturais, que vem funcionando como justificativa para desigualdade e exclusão.

Neste estudo, pretendemos avançar na análise do Currículo Municipal de SJP, entendendo, como o documento abordou em seu conteúdo programático prescrito para a área de História, a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, tanto numa esfera local como nacional.

## 1.5 HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE HISTÓRIA

Quando analisamos metodologicamente as temáticas ou conteúdos propostos na área de Conhecimento “História”, no Currículo de SJP (2008) percebemos que, da maneira como foram colocados, não privilegiaram a promoção de reflexões sobre como as relações sociais são assimétricas e também produzem a diferença (tabelas de conteúdos vide Anexo I, II, III, IV e V).

Portanto, para atender demandas de direitos específicos, como os previstos na Lei 10639/2003, e, no caso desta pesquisa, especialmente os da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Culturas Indígenas, sugerimos outras formas de contemplar tais temáticas no currículo municipal.

A publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira”, em 2004, chamou para as escolas brasileiras, a responsabilidade de refletir sobre as relações raciais e a importância de se combater o racismo, que foi tantas vezes silenciado ou desqualificado. O documento foi redigido a partir do Parecer 03/2004 do CNE, cuja relatora foi a Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. O documento procurou normatizar e regular a implantação da Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país.

Para Abreu e Mattos (2008) as Diretrizes para Educação Étnico-Raciais, podem ser entendidas como um significativo indicador do novo lugar político e social, conquistado pelos movimentos sociais, no processo político brasileiro e no campo

educacional. As Diretrizes evidenciaram a necessidade de criação de políticas educacionais de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da diversidade étnica e racial dos povos, com vistas, na democratização e correção das desigualdades sociais brasileiras (ABREU; MATTOS, 2008).

A Lei Nº 11.645/2008, a exemplo do que já era previsto desde 2003, em relação à história e cultura afro-brasileira, tornou obrigatório nos currículos das instituições de ensino de todo o Brasil o estudo da história e cultura indígena. Para Cavalcanti (2008) a legislação trouxe otimismo, mas também certa melancolia, uma vez que foi necessária uma obrigação legal para que as instituições de ensino passassem a oferecer algum espaço à história indígena ou ao indígena na história do Brasil. No quadro a seguir, a autora sistematizou a presença de conteúdos que fazem nominalmente referências à história e cultura dos indígenas, no Currículo de SJP (2008).

**Tabela 1** - Presença Temática “História e Culturas Indígenas” no Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino – Ensino Fundamental/ São Jose dos Pinhais (2008) na Área de Conhecimento História.

<b>ANO</b>	<b>TEMÁTICA/CONTEÚDO</b>	<b>COMENTÁRIO</b>
1° e 2° Anos	Não possui.	O professor poderá perpassar a temática “História e Culturas Indígenas” ao trabalhar os conteúdos propostos, porém, a questão não aparece de maneira objetiva. Caso o professor entenda que a temática não faz parte da realidade próxima espacial e temporal do estudante, não tem nenhuma orientação oficial no currículo,

		normatizando a presença de tais reflexões desde o primeiro ano.
3°	No Eixo Temático Sociedade - Família e outros grupos sociais: famílias afrodescendentes e indígenas.	Neste ano a temática aparece nominalmente em um conteúdo, nos demais, fica a cargo do docente propor reflexões a partir desta questão, se considerar pertinente.
4°	<i>Eixo Temático Trabalho</i> – Trabalho na formação do Município: os primeiros habitantes (indígenas); <i>Eixo Temático Sociedade</i> – Povos indígenas: grupos indígenas no Paraná ontem e hoje/ grupos indígenas no município ontem e hoje; Colonizadores portugueses: o contato do banco com o indígena.	No quarto ano aumenta o número de conteúdos que nominalmente faz referência a história dos indígenas. Porém, eles aparecem no momento em que o docente irá trabalhar a colonização do Brasil, depois, ficam esquecidos, cristalizados neste acontecimento. Em outros conteúdos a temática não aparece nominalmente, portanto, se o professor não considerar pertinente, ela não será abordada novamente.
5°	<i>Eixo Temático Trabalho</i> – Conceito e importância do trabalho ontem e hoje: nas comunidades indígenas. <i>Eixo Temático Sociedade</i> –	O quinto é o único ano, em que a história e cultura dos indígenas, aparecem nominalmente nos três eixos temáticos. Outro aspecto que podemos evidenciar estaria na articulação temática

	<p>Sociedade brasileira: o índio brasileiro; comunidades indígenas hoje; a chegada dos europeus.</p> <p><i>Eixo Temático Cultura:</i></p> <p>Manifestações da Cultura Indígena: formas de expressão artística do Índio brasileiro (dança, pinturas e lendas); instrumentos de trabalho, de guerra e de música e manifestações religiosas.</p>	<p>“conceito e importância do trabalho nas comunidades indígenas”, uma vez que precisa perpassar reflexões que envolvem um conceito trazido pelos europeus para estes povos. Caso o conteúdo não seja abordado a partir de uma reflexão na perspectiva da diversidade, a escola só estará fortalecendo a manutenção do preconceito histórico em relação a estes povos.</p>
--	---	--

As informações apresentadas na tabela instigam reflexões sobre as formas de aplicação dos conteúdos, ocorrendo contradições entre o currículo prescrito e o currículo vivenciado. Ou seja, em que medida, o docente ter autonomia e liberdade para abordar determinados conteúdos, não estaria fortalecendo o silenciamento de questões da história e cultura dos povos indígenas, ou mesmo, endossando o processo histórico que gerou sentimento de preconceito e generalizações dos não índios em relação a estes povos.

Muitos dos conteúdos prescritos no Currículo de SJP (2008) permitem que o professor aborde ou não da história e cultura dos povos indígenas, pois, não tem nenhuma orientação teórica ou metodológica formal no documento. Portanto, o que de fato acontece em sala, entre o planejar e o executar, que Libâneo (2001, p. 172) chama de “currículo vivido”, fica extremamente vulnerável ao planejamento do Professor, conseqüentemente à sua formação, seja a inicial ou continuada, aos seus valores e crenças.

Os programas de formação dos professores deveriam ter sentido o impacto do dispositivo legal, alcançado pela Lei 11645/2008, que ampliou o desenvolvimento

da pesquisa em história indígena, pois as instituições de ensino superior precisaram fomentar a produção de trabalhos nessa área. O que justificaria também, a ampliação do quadro de professores e pesquisadores comprometidos com a temática e a formação de licenciados habilitados para o ensino da questão nas escolas.

Porém, ainda existem muitos desafios para efetividade da Lei Nº 11645/2008, eles estão intimamente vinculados a urgente superação da perspectiva eurocêntrica e evolucionista presente em muitos currículos escolares. Segundo Cavalcanti (2001), ainda é comum em muitas instituições de ensino, tanto quando são trabalhados conteúdos da história e a cultura da África ou afro-brasileira, quanto a história e a cultura dos indígenas, estarem vinculadas a atividades escolares por meio de projetos anexos, desconectados das atividades curriculares cotidianas. Ao trabalhar com conteúdos da história e a cultura dos povos indígenas de forma isolada, as instituições de ensino garantem o cumprimento da obrigação legal, porém, pode ter um efeito inverso ao esperado, no que diz respeito ao resultado da ação educativa, apenas, reforçando preconceitos e estereótipos historicamente construídos.

O Parecer Nº 14/2015 da CNE/CEB pode nos auxiliar a compreender um pouco melhor os desafios para efetividade da Lei Nº 11.645/2008. Por meio do Ofício Nº 2 em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitou para as Secretarias de Educação e Conselhos, informações sobre o desenvolvimento de ações referentes à implantação da referida lei. Concomitantemente, o Colegiado de Educação Básica (CEB), contratou duas consultorias para realizarem estudos analíticos sobre a temática história e cultura dos povos indígenas na Educação Básica e no Ensino Superior, para subsidiar o CNE, em suas funções orientadora, reguladora e deliberativa, em relação à aplicação da legislação<sup>12</sup>.

Segundo o Parecer, que teve como relatora Rita Gomes do Nascimento, a Lei 11.645, fomentou inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores em relação a essa temática. Destacou a necessidade de as instituições de ensino adotarem uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação

---

<sup>12</sup> Os produtos dessas consultorias se encontram disponíveis no sítio do CNE, aba Projeto CNE/ UNESCO, no endereço <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>.

dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios. O documento também destaca que a Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso (BRASIL; CNE/CEB, 2015):

Construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais.

Outro aspecto que o Parecer N° 14/2015 do CNE tratou, foi esclarecer o entendimento, que pode ser observado em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica, como constatamos no Currículo de SJP (2008), que restringiram o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira. A Lei em questão determinou que a sua inserção se desse em todo o currículo escolar, devendo estar presentes em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou qualquer outra forma de organização curricular de cada instituição de ensino. O documento, ainda destacou a necessidade de inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, pois eles estão diretamente vinculados à formação dos profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural do país.

Para Gersem Baniwa (2006, p. 17) “a história do povo brasileiro tem sido sempre descrita como uma história de colonização, como uma narrativa de transferência de pessoas, instituições e conhecimento para um novo cenário, não europeu, sobre o qual vieram exercer controle”. Neste contexto, as etnias indígenas sempre foram marcadas como exóticas, passageiras, ou seja, um obstáculo a ser superado, portanto de pouca relevância nas propostas curriculares.



## **2. A NECESSIDADE DE IR ALÉM: ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA INDÍGENA E ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA**

Para avançar nas reflexões sobre o lugar da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, neste capítulo objetivamos problematizar um pouco sobre seu papel, objetivos e importância na Educação Básica brasileira. Discutiremos a dimensão histórica do ensino de História, para somente então, tratarmos das novas necessidades e possibilidades do conhecimento histórico, sem perder de vista as conquistas da área ao longo de sua trajetória como disciplina escolar.

O ensino de História como uma disciplina escolar teve origem na França, no século XVIII, em um contexto de transformações decorrentes de reivindicações da revolução burguesa. Esse movimento, entre outras coisas, reivindicava uma educação pública, gratuita, leiga e obrigatória. Segundo Nadai (1986), com o advento do século XIX, ocorrem movimentos de consolidação dos estados nacionais sob hegemonia burguesa, surgindo uma preocupação de retornar ao passado com objetivo de identificar uma base comum formadora para a nacionalidade. Este retorno ao passado culminou no positivismo e trouxe para a História um campo de atuação e um método específico.

O caso brasileiro foi semelhante ao europeu, no qual o ensino de História como uma disciplina escolar, desempenhava um papel decisivo para a consolidação do Estado Nacional e sistematização do pensamento histórico no país. Conforme logo perceberam, o conhecimento e as reflexões promovidas por meio da História empoderaram os indivíduos levando-os a contestar a ordem vigente, o que fez com que a História, antes idealizada, fosse também vigiada (NADAI, 1986).

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, teve profundas relações com a proposta política que estava em curso, com vistas, no delineamento de um perfil para a nação brasileira (GUIMARÃES, 1988). De acordo com Guimarães (1988, p. 05) “a tarefa dos letrados do IBGE, que era formado por homens do topo da pirâmide social brasileira e com forte influência das ideias iluministas, era lançar os pilares para escrita da História do Brasil”.

Compreender este contexto é importante para problematizar as primeiras produções historiográficas do país, uma vez que elas iriam contribuir no desenho dos

contornos do que seria definido como “Nação Brasileira” e o ensino de História no Brasil foi um instrumento para forjar a nacionalidade (BITTENCOURT, 2004).

Foi com a implantação do ensino de História como disciplina escolar no Colégio Dom Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, que a disciplina começou a ser influenciada por diferentes concepções e tendências historiográficas (NADAI, 1986). Inicialmente o foco central era a história da Europa Ocidental, a história da pátria era apenas um apêndice, sem estrutura própria, formado por biografias de homens ilustres, de datas e batalhas. Mesmo após a Proclamação da República, a referência dos programas curriculares brasileiros continuou sendo a história do velho continente.

A preocupação do Estado em direcionar este processo através da institucionalização de currículos para o ensino de História pode ser percebida pela quantidade de programas de Ensino. Entre os anos de 1841 e 1951, foram identificados dezoito programas de ensino, segundo levantamentos de Fonseca e Silva (2010). Estes programas foram organizados pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, de acordo com as diretrizes das várias reformas curriculares ocorridas naquele período.

No livro *Programas de Ensino da Escola Secundária Brasileira 1850-1951*, os pesquisadores Vechia e Lorenz (1998) problematizam o conteúdo prescrito por estes programas curriculares, enfatizando o potencial de tais fontes, para revelar objetivos, posições políticas, questões teóricas que configuram, não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também as estratégias de construção do conhecimento histórico escolar naquele momento.

A partir de 1860, as escolas primárias e secundárias começaram a incluir em seus programas a história nacional (BITTENCOURT, 2004). No período republicano, a concepção de que a História, disciplina escolar, tinha a responsabilidade de formar cidadãos, ganha força. A seleção de conteúdos para compor os currículos de História do Brasil tinha por objetivo a constituição e formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo que a pátria era o objeto de estudo central deste tipo de ensino (MATTOS, 2000).

O ensino de História, nas escolas que foram sendo implantadas e ganhando espaço em todo território nacional, procurava apresentar as ideias de nação e de cidadão, embasada em uma identidade comum. Na década de 1930, houve a difusão de escolas públicas, no bojo de movimentos que defendiam a importância da

educação para a formação do cidadão e no desenvolvimento do país, além de reivindicarem a formação de professores e uma renovação pedagógica mais baseada nas demandas nacionais.

A História se aproximou de outras disciplinas, gradualmente estabeleceu diálogos com outras ciências como a sociologia e a psicologia, ocorrendo a chamada pedagogização da História (SCHMIDT, 2011). O que caracterizou este movimento foi principalmente, a incorporação de métodos e técnicas específicos para o ensino de História, que dialogavam com a psicologia e a didática geral.

A partir de 1960, gradativamente, a História e a Geografia foram sendo substituídas pelos Estudos Sociais. No regime militar, a Lei N° 5692/1971 impôs compulsoriamente a obrigatoriedade dos Estudos Sociais e fixou um núcleo curricular comum obrigatório para o primeiro e segundo graus.

O ensino de Estudos Sociais nas escolas brasileiras foi imposto como “matéria”, era o termo utilizado para referenciar um campo de conhecimento nos currículos, ficando os conteúdos específicos da História destinados aos alunos quando cursassem o então chamado segundo grau.

Na década de 1980, o ensino de História se tornou objeto de estudos, debates e discussões; tais reflexões foram organizadas na perspectiva de entender e retomar a História como disciplina autônoma. Educadores e professores de todo o país, liderados pela ANPUH (Associação Nacional de Professores de História) organizaram um movimento de crítica aos Estudos Sociais, reivindicando a volta da História nos currículos escolares.

Com a saída do país do período de ditadura militar, houve um fortalecimento do movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História. Foi em meados da década de 1980, no escopo das reestruturações curriculares que foi possível a reconquista da História como disciplina independente e específica. Para Cainelli e Schmidt (2004, p. 12) o grande marco dessas reformulações “concentrou-se na perspectiva de recolocar os professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico”.

Neste período, enquanto eram debatidas e formuladas as propostas para o retorno do ensino de História como disciplina autônoma, na prática, a legislação da ditadura passa a ser ignorada, deixando uma lacuna, até que uma nova legislação com as novas diretrizes fosse aprovada (MORENO, 2014).

A década de 1990 inaugurou a possibilidade de que os estados e municípios pudessem apresentar novos paradigmas teóricos nas propostas curriculares para ensino de história. Para Bittencourt (1993) as mudanças curriculares deveriam atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos e as transformações pelas quais a sociedade estava passando.

Nesse período também ganhou força a defesa de uma referência curricular para todos os brasileiros. Em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental, do MEC, propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o primeiro e segundo ciclos do Fundamental; em 1998, para o terceiro e quartos ciclos. O documento não pretendia se apresentar como um currículo unificado para ser seguido em todo país, mas uma diretriz, que servisse como referência em conteúdos e metodologias de ensino, numa tentativa de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro (CAINELLI; SCHMIDT, 2004).

Foi somente a partir da implantação dos PCN's, em 1997, que oficialmente e em âmbito nacional, as disciplinas de História e Geografia foram separadas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, Estudos Sociais não era mais um componente curricular, fosse como uma área ou disciplina.

Na disciplina de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram como proposta fundamental, uma nova forma de organizar e apresentar os conteúdos, os eixos temáticos. Também incorporaram novas perspectivas historiográficas, metodologias de ensino diferenciadas e um trabalho com documentos. Para Cainelli e Schmidt (2004, p. 14):

[...] o documento “propôs um trabalho menos expositivo e mais participativo, no qual o professor desempenha um papel de mediador; na avaliação sugeria a ideia de um trabalho contínuo, privilegiando o processo e não como produto para ser medido na prova”.

Um aspecto que merece atenção é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, que, ao iniciar um movimento de reformas na educação brasileira, tomou corpo com uma série de medidas e regulamentações formuladas ao longo da década de 1990. Algumas destas medidas empreendidas no Brasil, com vistas em uma reforma curricular, estavam vinculadas a uma política neoliberal e à crescente subordinação do Estado às exigências de agências multilaterais como a ONU, UNESCO, BIRD, CEPAL, OIT e CINTERFOR (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Os PCN's (1997) no Brasil, assim como o currículo de outros países que nesta época, empreendiam reformas educacionais, utilizaram os temas transversais como elemento articulador para fazer a interdisciplinaridade e organizaram o currículo por competências, especialmente no Ensino Médio. Os componentes das competências eram mobilizados e articulados na perspectiva do saber: o saber fazer, o saber ser e o saber conviver.

Assim, a escola passou a ser entendida como um espaço privilegiado para o estudo da pluralidade cultural, pois foi considerada como um lugar de convivência entre pessoas com diferentes ancestralidades, com origem e costumes variados, além de visões de mundo diversas. Os PCN's (1997), documentos orientadores para pensamento e ação assumiram um compromisso com as propostas da Organização das Nações Unidas (ONU), que através de suas agências, procuraram contribuir para o desenvolvimento de uma "Cultura da Paz", baseada na tolerância, no respeito mútuo e na solidariedade (GONTIJO, 2009).

Nos PCN's (1997) as intencionalidades educativas, em relação ao papel e importância da disciplina de História, estavam alinhadas com alguns movimentos acadêmicos e políticos da época (FONSECA; SILVA, 2010), reforçando o caráter formativo da disciplina, na constituição da identidade, da cidadania, do reconhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e na defesa da democracia. No que diz respeito ao conteúdo, ou seja, ao ensinar os saberes históricos que compunham o documento, foram organizados da seguinte forma:

Para os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudo de dois eixos temáticos: I- História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas; II- História das organizações populacionais, subdividida em: deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal. Para os anos finais do Ensino Fundamental, os PCN's propõem outros dois eixos temáticos: I- História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II- História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo. Além disso, o documento curricular estabeleceu os temas transversais (para todas as disciplinas): Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Muitos desses tópicos fazem parte de pautas debatidas por movimentos sociais. Incorporá-los aos horizontes curriculares não significa esvaziar a continuada capacidade de reflexão crítica e o direito à voz no processo educativo daqueles movimentos (FONSECA; SILVA, 2010).

Tal organização por eixos temáticos resultou de um amplo debate que ocorreu ao longo da década de oitenta, século XX, no Brasil, que buscava alternativas para a estrutura curricular tradicional, que privilegiava um ensino cronológico e linear, por meio de fatos, marcos da história europeia (quando possível as nacionais), além disso, com uma perspectiva de progresso.

A organização curricular por eixo temático, adotada pelos PCN's (1997), passou a ser um desafio teórico e metodológico para a produção e difusão do conhecimento histórico nas escolas. De acordo com Cerri (2009, p. 142):

[...] entre os principais problemas para a História temática, está uma discussão ainda aberta sobre que conhecimentos/conteúdos são essenciais e indispensáveis no ensino de história, e quais os limites para a escolha ou descarte de conteúdos históricos. Esse debate foi estabelecido num dos primeiros países a tentar estabelecer oficialmente um currículo pautado na perspectiva temática, a França, ainda no início da década de 80. Magalhães (2003) relata esse debate, que chegou aos deputados e ao presidente François Mitterrand, disparado por um filme sobre a Revolução Francesa – Danton, O Processo da Revolução– de Andrezej Wajda, que fez a revisão histórica dos papéis de Danton e Robespierre. Para os políticos socialistas, a boa acolhida a esse filme só teria sido possível pelo baixo nível do conhecimento histórico adquirido pelos alunos, que não saberiam mais diferenciar corretamente os personagens históricos e suas contribuições –ou traições– para a República. Trata-se, portanto, da discussão sobre quais conteúdos são essenciais à formação política mínima necessária para o exercício da cidadania [...].

Segundo Carretero (1999, p. 17) os aspectos que normalmente são considerados essenciais nos currículos seriam “como”, “o que” e a “quem ensinar”, deveriam ter relações com questões básicas da epistemologia da História, que por sua vez, estão relacionadas às características do desenvolvimento intelectual do aluno, tanto no sentido evolutivo como o cognitivo.

A disciplina de História nos anos iniciais de escolarização pode ser pensada como um pilar, no apoio do desenvolvimento conceitual do aluno a respeito do mundo social, de forma que ele possa progressivamente alcançar estágios de aprendizado com maior complexidade, na segunda fase do Ensino Fundamental (ABUD, 2012).

Seria importante destacar ainda a formação acadêmica dos docentes que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental, seja no município de SJP ou no restante do país. Em geral, não são licenciados em História, e sim, em Pedagogia. Tal formação, não permite um aprofundamento nas teorias e metodologias de ensino de todas as disciplinas dos programas curriculares, ao mesmo tempo em que prepara os universitários (as) para as atividades de gestão e supervisão escolar.

Foi neste contexto, que na década de 2000, alinhadas as orientações dos PCN's (1997) foram publicadas duas versões de Currículo Municipal de SJP, uma em 2004 e outra em 2008. Os dois documentos foram escritos também a partir das orientações do Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná (2003).

Adotando a perspectiva da história temática, o Currículo Municipal de SJP (2008) propôs que os conteúdos de História fossem organizados em três eixos norteadores: "Trabalho, Sociedade e Cultura". A justificativa para tal abordagem era que tal enfoque temático proporcionaria um processo de ensino e aprendizagem mais compreensivo, reflexivo e explicativo da História (PARANÁ, 2003). Estes eixos possibilitariam, segundo o Currículo Municipal de SJP (2008), uma análise mais dinâmica e global da realidade social, na qual o aluno e professor estavam inseridos, podendo ser trabalhados a partir de problematizações (SJP, 2008).

## 2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE SJP (2008)

Os mesmos movimentos sociais que se organizaram e reivindicaram o retorno da História como disciplina escolar nos anos de mil novecentos e oitenta, também debatiam possibilidades para novas diretrizes educacionais, se empenharam em um movimento de negação do passado, atribuindo-lhe um rótulo de Ensino Tradicional, ou melhor, História tradicional. Para Moreno (2014), este movimento é comum em rupturas, como a que ocorreu neste período, portanto, havia uma intencionalidade em rejeitar o modelo que era utilizado desde o século XIX, inclusive durante a ditadura, e, considerado acrítico, factual, mecânico, cujos conteúdos buscavam legitimar os discursos dos grupos dominantes. As críticas diziam respeito às práticas pedagógicas e aos conteúdos utilizados no processo de ensino e aprendizagem histórica.

Foi a partir deste período que aumentou o uso de autores próprios da História como referência para pensar os currículos da disciplina, ampliando um debate que até então era feito com mais intensidade, no campo pedagógico, quando se tratava dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em uma breve análise da bibliografia utilizada para redação do Currículo Municipal de SJP (2008) percebemos que característica permaneceu. O documento lista referências bibliográficas, que foram utilizadas para pensar o ensino de História

na rede municipal, um total de cinquenta e duas obras, entre livros, artigos e normativas (ANEXOS VI, VII e VIII). Deste total, mais da metade, trinta e oito são referências próprias da História ou do ensino de História, de autores como Eric Hobsbawn, Fañçois Dosse, E. P. Thompson, Jaime Pinsky, Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Elza Nadai, Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt. Outras onze são da pedagogia, com autores como Dermeval Saviani e Yves Chevallard, ou pensadores como Raymond Williams. As outras três referências são de documentos norteadores como o currículo do Estado do Paraná e as versões anteriores do Currículo Municipal.

Estes autores, cujos pensamentos foram utilizados na redação do Currículo Municipal, permitiram uma aproximação das proposições que circulavam na época e foram utilizadas pelo documento, ao prescrever como deveria ser o ensino de História estabelecida como *disciplina escolar* naquele momento. Este aspecto, inclusive, merece atenção, uma vez que não existe um consenso entre os pesquisadores sobre o que seja uma disciplina escolar, e o Currículo Municipal de História discursa sobre a perspectiva que adotou:

[...] para a superação da chamada tendência tradicional e para a determinação de *finalidades não apenas cívicas ou patrimoniais*, mas também *intelectuais e culturais* – centradas fundamentalmente na preocupação de desenvolver a autonomia intelectual do aluno, a *capacidade de reflexão, compreensão e explicação histórica*. Assim, o *ensino tradicional de História* vem sendo criticado, apontando-se algumas alternativas para sua superação, através da *instrumentalização do aluno para a produção do conhecimento histórico escolar*. *Instrumentalização* que se orientaria pela noção de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1990) do saber histórico acadêmico para o saber histórico escolar. Para que o processo de apropriação do saber histórico possa realizar-se numa *perspectiva crítico-reflexiva* superando a mera reprodução/memorização desse saber - é preciso que se trabalhe didaticamente o próprio processo de produção de conhecimento histórico, ou seja, *conteúdo e método* são duas dimensões inseparáveis, no processo de produção e apropriação do conhecimento. Assim, o professor na aula de História, deve trabalhar com a *transposição ou mediação didática*: a) do *conhecimento científico* (saber histórico acadêmico); do método (procedimentos metodológicos, usados pelo historiador); e das *inovações tecnológicas* (como o cinema, a televisão, a informática e os significados e efeitos dessas linguagens culturais no processo de produção do conhecimento e na própria prática pedagógica (SJP, 2008, p. 198).

Os debates mais significativos sobre a questão foram realizados pelos franceses e ingleses, com divergências importantes e significativas na postura deles. Alguns defendem a ideia de disciplina como transposição didática do saber elaborado



construído em espaços como as universidades, com rigor metodológico e científico, e caberia às instituições escolares a vulgarização deste conhecimento. Nesta perspectiva, uma boa didática seria aquela que aproxima o aluno do saber científico, além disso, a escola deveria criar instrumentos metodológicos adequados para tal objetivo. Neste viés, também se consolidaria uma hierarquia dos conhecimentos, que atribuiria um status de inferioridade aos saberes dos anos iniciais, pois não teriam o mesmo rigor metodológico e científico, sobretudo, em função da formação acadêmica dos docentes (BITTENCOURT, 2004, p. 37).

Esta perspectiva foi criticada no Currículo Municipal de SJP (2008), pois aponta a necessidade da superação da instrumentalização que se orienta pela noção de transposição didática, do saber histórico acadêmico para o saber histórico escolar. Segundo o documento:

O processo de apropriação do saber histórico deve realizar-se numa perspectiva crítico-reflexiva, superando a mera reprodução/memorização, é preciso que se trabalhe didaticamente o processo de produção do conhecimento histórico, ou seja, conteúdo e método são duas dimensões inseparáveis no processo de produção e apropriação do conhecimento (SJP, 2008, p. 198).

O documento municipal dialoga com outros pesquisadores, que entendem que disciplina é um campo autônomo de produção do conhecimento. Segundo eles, uma disciplina escolar, seria formada por uma conexão entre o conhecimento científico e o escolar, que são diferentes. Foram especialmente as pesquisas do inglês Ivor Goodson e do francês André Chevel, que contribuíram com o entendimento de que o conhecimento seria um instrumento de poder em determinados setores da sociedade, portanto, desempenhavam um papel importante na manutenção de algumas desigualdades (BITTENCOURT, 2004, p. 35).

Nesta perspectiva, conteúdos e métodos não podem ser entendidos separadamente, pois, os conteúdos escolares não são vulgarizações ou adaptações do que foi produzido nas universidades. Outra consequência desta concepção seria o entendimento, de que a seleção de conteúdos, dependeria essencialmente de um complexo sistema baseado nas finalidades, valores e interesses específicos da escola e sociedade, e não seria, apenas, uma simplificação dos objetos das ciências de referência (BITTENCOURT, 2004).

Assim, a presença de tais perspectivas teóricas, fundamentando a prática do ensino de História, no Currículo Municipal de SJP (2008, p. 199) fica evidente em trechos como este, “seriam as tendências historiográficas sobre influência da historiografia francesa e da nova historiografia inglesa, os aportes que nos permitem pensar o ensino de História”.

Se cada disciplina formula seus objetivos no intuito de contribuir para formação intelectual e cultural, de forma que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas (de compreensão, dedução, criatividade, argumentação, lógica e outras habilidades específicas diversas), ao estabelecer a finalidade para uma disciplina e explicitar quais seriam os conteúdos selecionados como ensináveis, também seria necessário definir o método e o procedimento de avaliação da aprendizagem, pois, segundo Bittencourt (2004, p.42) “são elementos essenciais que garantiram a permanência da disciplina no currículo”. Assim, conforme conteúdo apresentado no Currículo Municipal de SJP (2008, p. 199) o ensino de História seria fundamental na formação do aluno:

Pela possibilidade de fazê-lo compreender a realidade que o cerca e, conseqüentemente dotá-lo da capacidade de exercer a razão crítica, relativizando as produções humanas, conforme sua época e lugar, o que o capacitará a pensar historicamente a sociedade, não se preocupando somente com o passado, mas entendendo o presente, tendo como referência o passado, ao mesmo tempo, respeitando a originalidade do passado quando este não permitir comparações com a realidade atual.

Caberia, portanto, à História, estabelecida como disciplina escolar, conforme orientação do Currículo Municipal “o estudo das ações humanas ao longo do tempo, perpassadas por múltiplas relações e significados construídos historicamente” (SJP, 2008, p. 200).

Outra questão que o documento problematizou foi o uso do termo “dotar o aluno de espírito crítico”, que não estaria vinculado à ideia de impor posições ideológicas, mas sim, de capacitá-lo a discernir as várias possibilidades de interpretações (SJP, 2008, p. 200).

Segundo as orientações que constam no Currículo Municipal, a História precisa ser analisada como um produto da ação humana, englobando, não apenas grandes acontecimentos e personagens, mas também dimensões cotidianas das pessoas comuns, abordando e problematizando temas do dia-a-dia. Os alunos, mesmo das séries iniciais da Educação Básica, já possuem uma experiência de vida bastante

diversificada, pois transitam por diferentes lugares e interagem com diversos grupos sociais, além de terem acesso aos meios de comunicação de massa, o que os possibilita a ter contato, desde muito cedo com bastante informação.

São estas experiências e vivências que devem ser tomadas como objeto de estudo, assim, se criariam condições para que o aluno se identifique como sujeito do processo histórico, se perceba como parte de um grupo, ou de vários, possa ir constituindo a sua própria identidade (SJP, 2008, p. 201).

Nesta perspectiva, percebemos que no Currículo Municipal de São José dos Pinhais (2008), estabeleceu-se que, para as séries iniciais do Ensino Fundamental I, deveria prevalecer o estudo da história local, regional e do Brasil, bem como suas relações com as diferentes sociedades e culturas de outros tempos e lugares.

Tal abordagem curricular demonstrava uma preocupação em relação ao aprendizado dos processos ligados à produção do saber histórico e do sentido de estudar história. O estudo de realidades regionais também teria alcançado um papel cada vez mais importante nas aulas de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois é um meio privilegiado para despertar o interesse das crianças e acessar aspectos do passado por meio do estudo da história. Além disso, é possível propor progressivamente a apreensão de alguns conceitos históricos, que ao longo da escolaridade serão ampliados e se tornarão mais complexos (ZUCCHI, 2012, p. 64).

Ao propor que o ensino de História seja organizado a partir destes recortes espaciais, o currículo também optou metodologicamente pela permanência de uma tradição, que dialoga mais com o que era proposto pelos Estudos Sociais e se distancia dos PCN's (1997), característica que pode ser observada nos conteúdos que foram propostos para a primeira etapa do Ensino Fundamental I (verificar anexos I, II e III).

Na tentativa de tratar da história das localidades e bairros do município, em consequência, também da ausência de subsídios (como fontes e pesquisas sistematizadas) é muito comum que a abordagem fosse genérica. Para Abud (2012) iniciar a aprendizagem pelo meio social, a partir de critérios temporalmente e espacialmente localizados, apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, não atingiria esse objetivo na formação do indivíduo, ou melhor, não iniciaria sua trajetória formativa nos primeiros

anos de escolarização, pois permanece preso aos aspectos factuais, somente seriam considerados de mais fácil acesso para as crianças, por que seria uma “informação concreta”. A autora ainda propôs uma pertinente reflexão sobre a presença destes conteúdos nos currículos do Ensino Fundamental I:

Pode-se apontar primeiramente, a ideia equivocada que todo o conhecimento que trate de aspectos sociais ou que enfoquem a vida em sociedade seja histórico. Assim, o ensino de História incorpora temas herdados da disciplina chamada Estudos Sociais, mas que não são conceitualmente temas históricos. Conteúdos sociológicos, geográficos, econômicos são introduzidos sob a rubrica de História, embora suas abordagens não incorporem os conceitos históricos, responsáveis pela identidade da disciplina. Muitos dos conceitos das diferentes áreas que estudam a sociedade são importantes para apoiar a aprendizagem da História, mas não se constituem conteúdos para o seu ensino (ABUD, 2012, p.60).

O critério para escolha dos conteúdos, apresentado pelo Currículo Municipal, deveria considerar as finalidades e objetivos do ensino de História, estando orientado basicamente para a formação social e intelectual do aluno. Deveria prever a construção de relações de transformação, permanência, semelhanças e diferenças entre vários espaços e temporalidades; a construção de relações históricas a partir de problematizações; e o estudo dos contextos e processos históricos contínuos e descontínuos (SJP, 2008, p. 201).

Portanto, pensar o ensino de História a partir de um determinado recorte espacial geográfico, não garantiria avanços em relação à aprendizagem. Para Bittencourt (2008, p.183) “o ensino histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço, acompanhado de uma série de documentos, é preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação”. Portanto, precisamos analisar e interpretar fatos, para torná-los inteligíveis, um procedimento que exige o uso de algumas das ferramentas mentais, que os alunos deverão acumular ao longo da trajetória escolar.

Para Zucchi (2012, p. 64) seria:

Por meio das interações sociais e da análise de objetos, que as crianças, aos poucos, iriam adquirindo e aprimorando habilidades ligadas a abstração, essencial para a formação de conceitos.

Alguns dos conceitos relacionados ao estudo da História envolvem a aquisição de algumas ferramentas mentais, ou seja, habilidades necessárias para pensar

historicamente. Alguns exemplos seriam a análise, a descrição, a comparação e a abstração.

Ao analisar como os conteúdos foram organizados para promover tais problematizações, a partir dos eixos temáticos, percebemos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no caso do município São José dos Pinhais, prevalecem temáticas mais sociais, voltadas para o presente. Essa base reflexiva é importante no que se refere ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois permitirá, posteriormente, que eles compreendam as diferenças entre os conhecimentos sociais e históricos. Segundo Carretero (1997, p. 35), os “conceitos históricos tem por base o conhecimento de conceitos sociais, assim, os alunos de pouca idade, poderão mais tarde compreender situações mais afastadas no tempo”.

No entanto, atentar que o tipo de conhecimento da história é diferente do sociológico, conforme o próprio Carretero (1997, p. 35) alerta, “a complexidade dos problemas sociais somente pode ser compreendida se considerarmos seu sentido histórico, porém os problemas históricos possuem identidade própria e não podem ser reduzidos a sociais”.

A proposta curricular municipal para o ensino de História procurou articular os três eixos temáticos apresentados na diretriz estadual, que foram desdobrados em subtemas e organizados em quadros de conteúdos para cada ano letivo. Enfatizou-se a importância de abordar os subtemas de forma contextualizada, não limitando cada assunto a uma série ou ano específico, se ele for pertinente em outra conjuntura. Os eixos temáticos foram desdobrados em subtemas, portanto, o professor é que deveria estabelecer múltiplas relações tanto horizontalmente (eixos temáticos) como verticalmente (subtemas). Este procedimento privilegiaria a autonomia do docente na escolha dos conteúdos e procedimentos metodológicos, valorizando as relações e reflexões com a realidade social vivida por aluno e professor.

De acordo com o documento municipal, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, ou seja, até o terceiro ano na disciplina de História, o aluno seria familiarizado à ideia de produção de conhecimento, por meio de pesquisa e organização da sua história, da sua família, da sua escola e do seu bairro. No segundo ciclo, composto pelo quarto e quinto anos, o professor deveria trabalhar de forma a ampliar o universo de conhecimento adquirido pelo aluno, deslocando-se cada vez mais no tempo.

No primeiro ano, os alunos da rede municipal de ensino de São José dos Pinhais trabalham com conteúdos, que possibilitam a construção da identidade, a partir de suas relações com o mundo (família, comunidade, escola...) e vice-versa. Jogos e brincadeiras também são apresentados como possibilidades temáticas para as crianças expressarem sua forma de interagir com o mundo, ao mesmo tempo em que busca dialogar com o outro, em diversos tempos e espaços.

Há, também, no currículo do 1º ano elementos que permitem ao docente estabelecer conexões entre a localização espacial, social, temporal e geográfica nas relações familiares e comunitárias às quais a criança está vivenciando nessa fase da vida, ampliando a esfera de análise das suas interações com a sociedade. Alguns exemplos de conteúdos propostos pelo currículo e que possibilitam tais abordagens seriam: “A função e a posição de cada membro da família”, “Orientar-se e atuar nos espaços cotidianos e nas suas vivências”, “O modo de vida das diferentes famílias”, “O lazer em família na atualidade, em outros tempos e lugares”, “As famílias não são todas iguais”, ou então, “Respeito e ajuda mútua”.

Ao abordar tais conteúdos com os primeiros anos, é possível que o professor explore amplamente a questão da diversidade. As crianças que pertencem às etnias afro-brasileiras podem se sentir valorizadas e representadas. A pesquisadora Rosa (2017, p. 116) apresenta algumas sugestões e caminhos para os professores da rede municipal inserir tais abordagens em seu plano de trabalho docente:

Existem vários materiais de qualidade com relatos e discussões de práticas pedagógicas para o Ensino para as Relações Étnicas Raciais que valorizam as diferenças étnico-raciais e tratam temas como: ancestralidade (família) e valorização da identidade da criança negra. Um exemplo é o material produzido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, "Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial". O material apresenta formas de trabalho, metodologias e didáticas. É um apoio as professoras/os e educadoras/es. As intervenções educativas trazidas como arquétipo reúnem resultados de pesquisas que vem sendo realizadas ao longo dos anos na área da infância, ou seja, é um acúmulo de saberes produzidos que oferece ferramentas para se refletir e efetivar a EREER nas instituições de ensino”.

No segundo ano, os conteúdos estão organizados conforme os três eixos norteadores da disciplina de História. No eixo “Trabalho” são explorados conteúdos vinculados à construção da identidade do indivíduo e se seu grupo social, bem como a função dos atores que figuram tais grupos, especialmente na família e na escola. O eixo “Sociedade” propõe abordagens numa perspectiva mais filosófica, de

autoconhecimento e maior aproximação com documentos de identidade, refletindo sobre sua própria história e de sua família. Alguns dos conteúdos propostos para este segmento são: “Eu tenho uma história”, “Origem do nome e sobrenome da família”, “Diferenças e semelhanças entre as famílias”, “Formas de organização familiar” e “Formas sociais de morar”. Já no eixo “Cultura” os conteúdos propostos envolvem temáticas relacionadas às formas de lazer individuais e coletivas, as diferentes formas de medir o tempo, formas das famílias organizarem as atividades por gênero, e símbolos pátrios da escola e do município.

No terceiro ano percebemos que os conteúdos começam a ter uma complexidade maior, exigindo do aluno a compreensão de alguns conceitos. No eixo “Trabalho” são propostas abordagens que envolvem temáticas como “Atividades econômicas do bairro”, “O trabalho desenvolvido por homens e mulheres, de diferentes etnias, em outros tempos e espaços” e “Trabalho Infantil”. O eixo “Sociedade” propõe temáticas que levem o aluno a compreender o processo histórico e sujeitos que deram origem ao bairro de sua vivência, bem como as transformações que este espaço sofreu ao longo do tempo, estabelecendo permanências e mudanças. O eixo “Cultura” apresenta conteúdos que permitem ao aluno identificar a existência dos espaços de memória municipal, os patrimônios históricos da cidade, conhecer as formas de lazer e festas municipais e os símbolos pátrios municipais.

A partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental I, as aulas deveriam procurar definir as relações sociais, de trabalho e de cultura, que se estabeleceram no município, de modo que o aluno pesquisasse sobre os primeiros habitantes e como eles se relacionavam com os novos grupos que chegaram. Somente quando os subtemas propostos para os quartos e quintos anos são analisados é que se verifica, explicitamente, a presença de temáticas que envolvem a questão da diversidade cultural e a formação da identidade nacional.

Para o quarto ano são propostos, no eixo “Trabalho”, conteúdos que envolvem as atividades produtivas desenvolvidas no município de São José dos Pinhais ao longo de sua história, sejam elas formais ou informais, no espaço urbano ou rural. No eixo “Sociedade” os conteúdos propõem estudos das matrizes formadoras da sociedade brasileira, e dos movimentos migratórios que resultaram na ocupação do território estadual e municipal, são sugeridas temáticas como: “Grupos indígenas do Paraná e do Município”, “Colonizadores Portugueses”, “O negro e a sociedade

paranaense”, “Colônias de povoamento do estado e do Município”, “Novos grupos migratórios do estado e do município”, “Homem e mulher na história do município”. No eixo “Cultura” as possibilidades de abordagem propostas para este ano envolvem manifestações dos grupos étnicos, que formaram o município, o folclore paranaense, formas de educação e lazer destes grupos e os símbolos pátrios do estado do Paraná.

A escolha de tais conteúdos para a segunda etapa do Ensino Fundamental I foi marcada por uma permanência, novamente o Currículo Municipal preferiu a tradição, optando por uma proposta que seguisse a mesma lógica do ensino tradicional. Tais conteúdos podem dificultar a identificação do objeto da História, por parte do estudante e do professor, pois tal objeto aparecia subsumido, diluído, pulverizado ao longo dos textos e atividades de Estudos Sociais. Conforme Abud caracterizou (2012, p. 557):

Aborda-se assim, a constituição dos municípios no Brasil, a fundação das primeiras vilas e muitos outros assuntos, mais próximos da Organização Social e Política do Brasil, do que da História. Somente no quinto ano, podemos contar com textos sobre a nossa História colonial. E então, ensinam-se Índios, Capitânicas Hereditárias, Governo Geral, Rebeliões coloniais. Por esse motivo, os programas escolares trazem os mitos e símbolos nacionais, que são construídos pelos historiadores. Bandeirantes, Tiradentes, Jesuítas, Calabar, entre tantos outros foram elaborados como sujeitos históricos, em épocas determinadas, atendendo a diferentes interesses sociais, que se utilizam do discurso histórico. São variadas as dimensões do discurso histórico, desde a sua produção e disseminação até a efetivação de sua função social, que se constitui apoiada em sua função de conhecimento. Nesse ato de formação do saber e de criação da narrativa histórica, em movimentos provocados ou espontâneos, podem se produzir os mitos e símbolos e o conhecimento histórico. Os mitos historiográficos podem ter diferentes origens: o processo mental dos pesquisadores, a ideologia, a manipulação e a censura.

As considerações de Abud (2012) podem ser observadas nos conteúdos do quinto ano, os temas abordados apresentam um recorte geográfico nacional e global. No eixo “Trabalho” foram explorados subtemas que envolvem o trabalho das diferentes matrizes culturais na formação do Brasil, começando pelos indígenas, em seguida dos colonizadores portugueses, dos africanos escravizados e dos imigrantes europeus. No eixo “Sociedade” são propostos conteúdos vinculados a fatos, eventos e movimentos considerados importantes para formação da sociedade brasileira, propondo temáticas como: “As expedições e as riquezas da nova terra”, “Capitânicas hereditárias”, “Inconfidência Mineira”, “Transferência da corte portuguesa” e “Movimentos Sociais”. Finalmente, para este segmento, o eixo “Cultura” propõe



novamente uma abordagem isolada das matrizes formadoras da nação brasileira, sugerindo um trabalho com as manifestações culturais dos indígenas, dos portugueses, da cultura africana e dos imigrantes. Neste mesmo eixo foi proposto um subtema sobre os símbolos pátrios brasileiros.

As mudanças na organização do Ensino Fundamental, que estavam postas desde a homologação do PCN's em 1997, tencionavam os estados e municípios para adequarem seus sistemas de ensino. Como pontuado anteriormente, em alguns aspectos na seleção dos conteúdos, o Currículo Municipal de SJP manteve uma tradição e utilizou muitos dos temas dos Estudos Sociais em seu repertório. No entanto, precisava adequar-se e incorporar determinadas orientações dos PCN's (1997), portanto, como disciplina, deveria reforçar o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia.

Um reflexo desta mudança de perspectiva pode ser observado na seleção de conteúdos, que, em 2008, passou a explicitar a importância de trabalhar com a questão de gênero nos espaços educativos, nos quais a docente, deveria propor encaminhamentos metodológicos que permitissem destacar o papel do homem e da mulher na formação do município, seja na arte, na memória ou nas ações sociais. Propunha uma abordagem flexível, propondo a aplicação de estratégias variadas para análise das ações humanas sem fixar em papéis definitivos a partir do gênero, contribuindo para desmistificar a existência de papéis exclusivos dos homens à trajetória do município de São José dos Pinhais.

Em consonância com orientações dos PCN's (1997), da Lei 10639/2003 e com as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)", o Currículo Municipal de História também teve que incorporar conteúdos relacionados a 'Cultura da África e Afro-Brasileira'. Segundo Fonseca e Silva (2014) as diretrizes definiam "o que ensinar", "o conteúdo programático", "resgatando" a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura desses povos.

Em 2008, após reivindicações de movimentos nas políticas sociais, atreladas a um movimento acadêmico, baseado no multiculturalismo, surgiu a Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008. A referida Lei alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A maneira que o Currículo Municipal de História adotou para incorporar tais conteúdos foi de apresentar e caracterizar separadamente as matrizes culturais que formaram a nação brasileira. Cada uma delas era tratada em subtemas isolados, conforme suas contribuições, não problematizando os conflitos que perpassam as relações entre estes indivíduos explicitamente, deixando a cargo do professor o entendimento de que poderia propor tais reflexões.

Os conteúdos curriculares que foram sugeridos para a disciplina de História do município de São José dos Pinhais, de forma geral, possuem algumas mudanças em relação a suas abordagens e também algumas permanências, quando comparado com a versão anterior. Pouco muda, por exemplo, quando privilegia as mesmas questões dos Estudos Sociais, ou quando apresenta as matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira, de forma isolada, sem abordar as tensões e conflitos que permeiam as relações de poder entre elas. No entanto, avança propondo reflexões que tratam de questões específicas do cotidiano da mulher negra, indígena e imigrante. O documento procurou dar visibilidade para opressões que afligem mulheres em diferentes contextos.

Uma análise atenta da fonte permitiu que chegássemos a uma conclusão a respeito do ensino de História anos iniciais em SJP: a introdução de um novo currículo, que buscou incorporar novas tendências teóricas e metodológicas, mesmo com a melhor das intenções, trouxe mais permanências que mudanças. Semelhante ao que aconteceu aos projetos educacionais propostos para o país, ainda nos dias atuais, em que de forma geral se apresentam como inovadores, no entanto, o “o que” e o “como” ensinar História, permanece muito próximo do que outros projetos de ensino de outros tempos já apresentaram.

Consideramos que entre as mudanças curriculares sinalizadas até aqui, as que tiveram e ainda tem forte impacto no “o que” e “como” ensinar, pois pressionaram mudanças em aspectos que tradicionalmente compuseram os currículos, foram àquelas decorrentes por força das Leis 10639/2003 e a 11645/2008<sup>13</sup>. Isso porque o processo de adequação do Currículo Municipal à legislação evidenciou algumas

---

<sup>13</sup> Salientando que a Lei 11645/2008 não invalidou ou revogou o conteúdo da Lei N° 10639/2003, porém a modificou, acrescentando um complemento, referente à obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas brasileiros.

contradições e dificuldades no encaminhamento teórico e metodológico destes conteúdos. As dificuldades ficaram mais perceptíveis nos silenciamentos e omissões discursivas do documento, já as contradições se evidenciam, quanto à organização dos conteúdos, feita a partir das matrizes culturais formadoras da identidade nacional. Tal a complexidade desta contradição, que será explorada no próximo item, pois necessitará de maior contextualização devido à importância que a formação da identidade nacional tem para o ensino de História.

## 2.2 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE HISTÓRIA

A trajetória de constituição do ensino de História como disciplina escolar está inegavelmente associada à constituição da identidade nacional brasileira (BITTENCOURT, 2003). Temáticas como nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas permearam o ensino de História no Brasil por muito tempo.

O próprio conceito de *identidade nacional* deve ser compreendido como uma construção histórica que, para Gontijo (2009, p. 55), foi “resultante de um processo contínuo, sujeito a inúmeras invenções, reelaborações e disputas em torno de aspectos que poderão servir para diferenciar uma nação de outra”.

Em diferentes momentos, no Brasil, ocorreram reflexões motivadas pela preocupação em definir a identidade nacional, na perspectiva de tentar localizar suas particularidades e indagar sobre o processo histórico através do qual a população brasileira teria adquirido os contornos de uma nação. Neste contexto, Gontijo (2009, p. 55) destacou a importância da “questão da diversidade, através das noções de miscigenação racial ou hibridismo cultural, ou ainda, da ideia de que o Brasil é um país plural”.

Foram muitas as teorizações e críticas sobre a história nacional e sobre os valores de nacionalidade dela derivados, que impulsionaram algumas das discussões sobre o lugar que o ensino de História precisa ocupar efetivamente nos currículos escolares. Justamente o caso desta pesquisa! Porém, nosso olhar está voltado, especialmente, para o ensino de história nos anos iniciais da Educação Básica.

Estamos tão habituados com a escola, tal qual a conhecemos hoje, que é comum não percebê-la como uma instituição historicamente construída, que ao longo do tempo foi transformada por diferentes agentes, como os professores, alunos, governantes, políticas públicas e também através do seu currículo, de seus conteúdos e da cultura escolar (ZUCCHI, 2012). Da mesma maneira o ensino de História, como disciplina escolar também passou por modificações ao longo do tempo.

Desde a sua gênese, a História estabelecida como disciplina escolar desempenhou um papel decisivo na consolidação do Estado Nacional e sistematização do pensamento histórico no país. Pois, desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, “propostas ideológicas estavam em curso, com vistas, no delineamento de um perfil para a nação brasileira” (GUIMARÃES, 1988, p. 06).

Segundo Guimarães (1988, p.17) “o projeto de escrita da história nacional deveria dar conta da totalidade, contemplando a nação em sua diversidade e multiplicidade de aspectos”. Em 1840, o IHGB, definiu um concurso para escolher a tese que melhor elaborasse um plano para escrever a História do Brasil. O texto premiado em 1847 foi o do alemão Von Martius, que definiu as linhas mestras de um projeto historiográfico, que seria capaz de garantir uma identidade específica para nação então em construção. Segundo o autor da tese, a historiografia produzida no Brasil teria a missão de mostrar a mistura das três raças, que foram as matrizes culturais formadoras da nação brasileira (GUIMARÃES, 1988).

Neste período, qualquer um que pretendesse escrever a História do Brasil, deveria apresentar estudos que fossem capazes de integrar as partes ao todo, além de evitar conflitos do particular com o geral. O que se pretendia era valorizar as particularidades de cada região e relacioná-las a um Brasil único e indivisível, a diversidade era um problema a ser enfrentado (GONTIJO, 2014).

A partir da década 1870, teorias científicas europeias foram instrumentalizadas para subsidiar explicações sobre a diversidade no país, sobretudo em termos raciais. Foi com base neste ideário cientificista, que foram elaboradas explicações sobre o atraso do país e a condição de seus habitantes, bem como, propostos projetos e estratégias de organização da nação, com vistas no progresso (GONTIJO, 2014).

Tais teorias científicas foram usadas para naturalizar diferenças socioculturais. As características físicas eram associadas a atributos morais e serviam para justificar o atraso social de algumas populações, além de afirmar a inviabilidade do progresso de alguns grupos étnicos. Ganhavam força as reflexões sobre os caminhos que uma nação, tida como mestiça, deveria seguir para alcançar o progresso, além, do papel que cada raça deveria exercer nesta mistura. Segundo Gontijo (2009, p. 57) “frequentemente era postulado, sobretudo entre a intelectualidade científicista, a desigualdade das raças, o mal da miscigenação e a superioridade do homem branco”.

Portanto, neste contexto, de um lado havia um Brasil marcado pelas diferenças, do outro, a aproximação dos intelectuais com as teorias deterministas que fadavam o país ao fracasso, justamente pela sua diversidade racial. A solução para o progresso da nação estaria vinculada à eliminação das diferenças raciais, com um projeto de embranquecimento da população através da mestiçagem. No início do século XX, prevalecia no país a ideia de um convívio harmonioso das diferenças. Neste momento, pensar o Brasil era pensar também sobre as particularidades de seus habitantes.

Foi com a Proclamação da República que o país promoveu uma redescoberta de sua identidade, possibilitando novos olhares para a história da nação, incluindo atores até então ignorados. Estudiosos como Capistrano de Abreu (1853-1927) e João Ribeiro (1860-1934) promoveram uma nova forma de conceber o tempo histórico, e por consequência à própria história (GONTIJO, 2014). Vislumbrou-se a possibilidade de uma história que proporcionasse a percepção da descontinuidade entre o passado, o presente e o futuro, além da atuação do povo como sujeito.

A disciplina de História no início do século XX, no ensino primário, (nomenclatura atribuída na época para início de escolarização) tinha ênfase nos feitos de heróis nacionais, pretendia legitimar a república brasileira e moldar a identidade nacional. Para Zuchi (2012, p. 11), “disciplinas como História, Língua Portuguesa e Geografia, tinham entre suas funções abrasileirar os brasileiros”. As escolas deveriam transformar as crianças em “pequenos cidadãos, conhecedores da pátria, de seus heróis, de sua língua e de sua geografia” (ZUCHI, 2012, p. 11).

Outro marco da metodologia educacional brasileira foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>14</sup>, escrito e divulgado em 1932. Para os signatários do

---

<sup>14</sup> O documento foi assinado por várias pessoas ligadas à educação brasileira, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, propondo o abandono do que era conhecido como métodos

documento, os métodos e conteúdos adotados pelas instituições escolares brasileiras não estavam alinhados às necessidades intelectuais, científicas, sociais e econômicas do Brasil naquele momento. Outro aspecto apontado no Manifesto, era o fato de que os métodos tradicionais de ensino, não garantiam aprendizagem para a maior parte da população e nem estavam adequados com as descobertas e estudos da Psicologia e da Pedagogia, em voga na Europa e nos Estados Unidos (ZUCHI, 2012).

Os educadores escola novistas pretendiam propor caminhos para adoção de uma “nova escola” no Brasil, problematizando principalmente as metodologias e os conteúdos de ensino, uma vez que, entendiam a aprendizagem como uma construção, onde o aluno era protagonista do processo. A curiosidade infantil era tida como um dos principais vetores para o processo de aprendizagem, enquanto que ao professor, caberia o papel de inserir e instrumentalizar o conhecimento científico na busca de respostas, por meio de experiências, observação, estudos de meio, pesquisas e etc. (ZUCHI, 2012).

Outros reflexos deste movimento na educação brasileira envolveram a tradução de diversas obras de educadores e psicólogos, a popularização de concepções sobre infância e escola, além, da popularização de bibliotecas, laboratórios, recursos didáticos variados e outros materiais que auxiliavam os “alunos pesquisadores” na construção dos saberes.

Também foi em meados da década de 1930, que obras de Gilberto Freyre (1900-1987), como Casa Grande & Senzala, ganharam visibilidade, ao celebrarem a diversidade brasileira, numa perspectiva harmoniosa. As matrizes culturais constituintes da nação eram apresentadas, sob a ótica da mestiçagem, e como tais culturas se somaram e complementaram na formação do povo brasileiro (GONTIJO, 2014). Nesta interpretação, a diversidade é pensada privilegiando e valorizando as contribuições culturais dos povos na formação do Brasil.

Buscando legitimidade, durante o Estado Novo, houve esforços para reescrever a história do país, resgatando e/ou criando tradições, delineando origens e elaborando projetos para o futuro. Para Gontijo (2014, p. 61) o “Estado buscava uma integração e uma unidade para o país, empreendido pelo reconhecimento do povo brasileiro, com suas necessidades e potencialidades”. A sociedade brasileira era interpretada como

---

tradicionais de ensino, e uma aproximação com os métodos novos, considerados mais ativos e modernos.

fruto do caldeamento das três matrizes raciais, cujo resultado era um povo mestiço. Portanto, caberia à história encontrar, resgatar e valorizar contribuições de cada matriz na formação da cultura brasileira.

Em uma pesquisa sobre a história do ensino de História no país, Schimidt (2011, p. 84) analisou um dos manuais utilizados na década de 1960, para formação de professores que atuavam no primário (1º ao 4º série) e salientou que “não havia nenhuma preocupação em relacionar o trabalho do historiador com o do professor e nem apresentava sinais ou referências à renovação historiográfica”.

Segundo Schmidt (2011, p.85) a “perspectiva central para o ensino de História, no ensino primário, era a possibilidade de promover um diálogo com as outras disciplinas e a uma concepção de currículo por círculos concêntricos”. O princípio da criança como centro do ensino era nitidamente expresso, mas os conteúdos da História estavam diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares, inclusive hierarquicamente, pois disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática eram consideradas de maior importância, portanto apareciam primeiro no currículo.

Foi o regime militar, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, que impôs a Lei N. 5.692, de 1971 e o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório. Neste período no país, os conteúdos específicos da História ficaram destinados aos alunos quando cursassem o então chamado “segundo grau”.

Da 1º a 4º série do então Primeiro Grau, houve uma diluição das temáticas relativas à História e à Geografia, que foram aglutinadas na “matéria” de Estudos Sociais. O termo matéria era usado para designar um campo de conhecimentos, fixado ou relacionado pelos conselhos de educação ou, em alguns casos, acrescentados pela escola de forma didaticamente assimiláveis através de atividades, como áreas de estudo ou disciplinas” (SCHMIDT, 2011, p. 85). No período do regime militar, instalou-se um rígido sistema de controle, que para Ciavatta e Ramos (2012, p.15) se desdobrava em “reformas e planos decenais, programas de ação, programas estratégicos, reformas de ensino, emanados do poder autoritário e em consonância com as agências multilaterais”.

Na década de 1980, com o fim do regime militar, profissionais ligados ao ensino de História e da Geografia, iniciaram debates, estudos, discussões na perspectiva de resgatar suas especificidades enquanto disciplinas escolares. Embora as duas

disciplinas possuam ligação, e seja possível fazer costuras entre seus conteúdos, possuem métodos, objetivos e objetos de estudo específicos.

A década de 1990 trouxe a possibilidade de mudanças curriculares. Em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental, do MEC, propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro e segundo ciclo do Fundamental, em 1998, para o terceiro e quartos ciclos. Para a disciplina de História no Ensino Fundamental, que oficialmente estava separada da Geografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais propunham uma nova forma de organizar e apresentar os conteúdos, em eixos temáticos.

Mesmo com as mudanças propostas pelo PCN's (1997), a questão de identidade nacional não havia sido excluída do documento. Para Gontijo (2009, p.63) os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) apresentam a questão “da diversidade ou pluralidade como um patrimônio sociocultural brasileiro, portanto, deveria ser reconhecido e valorizado, pois constituiria algo que pode ser considerado marca da identidade nacional”. O documento que foi produzido pelo então Ministério da Educação e Cultura, atribuiu às instituições escolares a apropriação e implementação de suas propostas.

Quando a pluralidade cultural foi apresentada nos PCN's (1997), como parte de demandas sociais e políticas contemporâneas, ao mesmo tempo em que era percebida como marca da identidade nacional, pode-se considerar que não se tratava apenas de um tema transversal, mas, de um tema que deveria fundamentar a própria afirmação de identidade coletiva e como o documento delineava os moldes da nação através das políticas públicas de ensino (GONTIJO, 2009).

O Currículo Municipal de SJP (2008) foi organizado permitindo que os conteúdos, ou seja, que os eixos temáticos e subtemas dialogassem tanto de forma vertical como horizontal, dando mais autonomia ao professor no cotidiano escolar. Não existiu uma preocupação em sinalizar e contextualizar a importância do trabalho pedagógico com conteúdos que envolvem a questão da diversidade. Não há nenhuma orientação ou direcionamento explícito para o trabalho pedagógico na perspectiva apresentada pelos PCN's (1997), o documento nem sequer aparece como referência bibliográfica na disciplina de História.

Nesse sentido, o professor Cerri (2004, p. 267) propôs alguns questionamentos sobre a possibilidade de “ensinar e aprender a amar a nação e, ao mesmo tempo,



formar um cidadão crítico, questionador, portador da dúvida e da desconfiança que são elementos constituintes do senso crítico”. Segundo ele, para formar esse civismo, não devemos ignorar a crítica social e histórica que consolidaram o mito da democracia racial, não podemos ocultar os dramas, desonestidades e violências que permeiam os alicerces da identidade nacional.

A organização do Currículo Municipal de SJP (2008) em três eixos temáticos, que se desdobravam em subtemas possibilitou uma análise destes temas e subtemas com mais atenção, de forma a compreender como questões da identidade nacional e diversidade foram abordadas através do documento. Os subtemas foram sistematizados em planilhas anuais, como temáticas, ou conteúdos, que deveriam ser exploradas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Entre os subtemas propostos, conseguimos identificar a presença de conteúdos, vinculados, explicitamente, à questão da diversidade, a partir do terceiro ano, com maior evidência, nos quartos e quintos anos. No entanto, as formas como os tais conteúdos foram sistematizados, apresentando as questões relativas às matrizes culturais formadoras do Brasil de forma isolada, podem fortalecer a manutenção do mito da democracia racial.

No texto introdutório da disciplina de História no currículo, houve uma apresentação sobre a organização dos conteúdos e um esclarecimento de porque o documento foi estruturado desta maneira, com vistas, numa maior autonomia do professor. Entendeu-se que desta maneira haveria uma maior liberdade para se pensar as diferentes realidades sociais e, também, por possibilitarem o estabelecimento de múltiplas relações. Porém, cabe ressaltar que para usufruir de tal liberdade e estabelecer costuras entre os conteúdos, de forma que fosse possível problematizá-los, almejando a superação do mito da democracia racial, o professor precisa estar ciente de algumas problemáticas que perpassam a historiografia no Brasil.

Nos conteúdos propostos para o ensino de História no Currículo Municipal de SJP (2008) os povos indígenas, as sociedades europeias e os africanos foram apresentados de forma coletiva, como grupos sem identidade, definidos a partir de seus limites territoriais. Estabelecer um maior diálogo com os PCN`s (1997) poderia ter auxiliado o Currículo Municipal de SJP (2008) a “ultrapassar o elogio a diversidade

baseado em perspectivas homogeneizadoras e valorizar a especificidade de cada grupo que compõe um todo social” (GONTIJO, 2009, p. 63).

Esta forma de abordagem, por matrizes colonizadoras, dialoga muito mais com a tradição, cuja gênese remete ao IHGB, onde foi idealizada a proposta de como deveria ser escrita a historiografia brasileira, que viria forjar a identidade nacional. Foi esta mesma proposta que estabeleceu aqueles que seriam excluídos deste projeto, e como isso seria feito, segundo Guimarães (1988, p. 07) “por não serem portadores da noção de civilização: os índios e os negros”.

Foi um texto de von Martius, premiado em 1847, que deu início à concretização do projeto elaborado pelo IHGB, com vistas à elaboração de uma história para o Brasil. Martius foi o ganhador de um concurso de teses, que pretendia premiar o trabalho que melhor elaborasse um plano para se escrever a história do Brasil. Von Martius escreveu um artigo definindo as linhas mestras de um projeto historiográfico que fosse capaz de garantir uma identidade ao Brasil. Segundo o autor da tese, a identidade estaria vinculada, a capacidade do historiador em mostrar uma missão específica reservada ao Brasil, Nação, que para ele, era a ideia da mescla das três raças. Lançava-se assim, os alicerces para a construção do mito da democracia racial. (GUIMARÃES, 1988).

Em sua tese, von Martius apresentou, o que entendia como sendo a forma adequada, que quem fosse redigir a história do Brasil, deveria abordar cada um dos três grupos étnicos, que, em sua interpretação, eram formadores da nacionalidade brasileira. No documento, procurou valorizar os estudos relativos aos indígenas, numa perspectiva de integrar à história nacional os conhecimentos por eles veiculados. Houve destaque para a atuação do elemento branco e seu papel civilizador, resgatando especialmente a importância dos bandeirantes e das ordens religiosas neste processo. O negro recebeu pouca atenção de von Martius, fortalecendo a concepção de que o negro era o elemento que impedia a consolidação de um processo civilizador (GUIMARÃES, 1988).

Quem deu forma à tese de von Martius e fez a primeira publicação da História Nacional foi Francisco Adolfo Varhagen, concretizando assim, um projeto intelectual que estava articulado a um conjunto de interesses e questões de natureza política, econômica e social. Ao retomar a trajetória das primeiras produções historiográficas da História do Brasil, foi possível compreender o porquê da presença de certos

conteúdos e o silenciamento de outros, ainda hoje nos currículos, pois conseguimos identificar a presença de alguns recursos discursivos apresentados no projeto de von Martius.

Um exemplo da presença dos referidos recursos discursivos, em documentos orientadores de políticas voltadas para o ensino, que podemos utilizar para ilustrar como o projeto de von Martius, para a escrita da história do Brasil, ainda está presente na atualidade, seria justamente na escolha de determinadas temáticas no Currículo Municipal de São José dos Pinhais (2008).

Quando o documento curricular apresenta questões relativas à formação da identidade nacional, com a nomenclatura - povos indígenas, sociedades europeias e africanas - em subtemas isolados, sem orientar o docente, sobre a necessidade de que problematizem as tensões e relações de poder que marcaram o processo histórico da mestiçagem, com vistas na superação do mito da democracia racial, está reproduzindo um projeto de ensino da História do Brasil e acaba por fortalecer as bases para a prática de um racismo institucionalizado.

Tal concepção permite que o discurso da homogeneização cultural ganhe espaço na sociedade, pois, as instituições escolares reproduzem uma história nacional caracterizada pela ausência de conflitos, onde todos vivem harmonicamente, sem racismo e preconceitos étnicos. Assim, não fica difícil popularizar discursos, como, o de que índios e negros não têm uma história registrada, por isso, seria mais difícil de compreendê-los. Reforçando e reproduzindo a ideia de que tais grupos apenas tiveram influências ou deram contribuições para a vida cultural da cidade, como nos hábitos alimentares, na musicalidade ou na língua.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) (PCN's) são claros, quando se posicionam sobre a necessidade de reconhecer e valorizar os grupos minoritários que compõem o Brasil, recuperando suas contribuições e especificidades, posicionando-se contra a diluição da cultura, ao mesmo tempo, concebe a diversidade como traço fundamental para a construção da identidade nacional (GONTIJO, 2009).

A diversidade no currículo, não deve ser apresentada apenas como um tema transversal, que servirá como pano de fundo para estabelecer um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, mas um tema que “fundamenta a própria afirmação de uma identidade coletiva, para além dos grupos que se pretende reconhecer e

valorizar” (GONTIJO, 2009, p. 66). Um currículo com uma perspectiva multicultural poderia operacionalizar o conceito de identidade, que seria construída a partir do eu e dos outros, pelo reconhecimento, ou ausência dele(s).

Segundo Silva (2017, p. 85) “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. O multiculturalismo é um importante instrumento de luta política, pois, transfere para o espaço político a compreensão da diversidade. Um currículo que dialoga com o multiculturalismo, entende que a diferença não deve ser simplesmente respeitada ou tolerada, e sim problematizada, bem como as relações de poder que constituem sua produção (SILVA, 2017).

Nesta perspectiva, em que a identidade é formada pelo reconhecimento ou ausência dele, que não é uma gentileza, mas uma necessidade que interfere na constituição da representação ou auto representação dos grupos sociais (SOUZA, 1997). Portanto, dar voz aos grupos intitulados como minoritários, fundamenta uma política de afirmação da diversidade e orienta uma abordagem multiculturalista, de defesa da igualdade mediante a afirmação das diferenças.

Estratégias de desconstrução de narrativas e identidades nacionais, étnicas e raciais devem ser propostas, de maneira que o currículo não seja constituído apenas pelo acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas. O currículo precisa de uma perspectiva crítica para lidar com a diferença, como uma questão histórica e política, e não apenas celebrar a diversidade, mas também questioná-la.

De fato, omitir ou ignorar os problemas não é uma tarefa educadora, um currículo deve enfrentá-los e apresentá-los como objeto de estudo. Nessa perspectiva, a disciplina de História nos anos iniciais da Educação Básica pode ser a responsável por fomentar a problematização das questões identitárias das demandas sociais do atual grupo escolar. Tal procedimento precisa obedecer às problemáticas do presente, condição que requer levantamento e estudo prévio sobre o alunado.

O pressuposto da democracia racial é um aspecto que demanda uma profunda reflexão sobre seu significado para que os estudos de História do Brasil possam ser modificados, com base em critérios científicos que ultrapassem o sentido dogmático de que tem sido revestido (BITTENCOURT, 2003). Segundo Bittencourt (2003, p.199),

existe ainda uma face mais perversa, que sustenta um discurso, frequentemente utilizado para justificar a situação de miséria de grande parte da população:

Um povo mestiço carrega os males de uma fusão de grupos selvagens, indolentes índios que não queriam ser escravos e se rebelaram contra este trabalho tão digno para a grandeza da pátria e de negros africanos submissos e sem vontade própria, sem desejo de vencer na vida.

Podemos ilustrar a presença deste perverso pressuposto, num discurso realizado no dia 6 de agosto de 2018, pelo, na época, apenas candidato à vice-presidência da República, General Hamilton Mourão, em um evento em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, quando para justificar, as condições de subdesenvolvimento do país e da América Latina, disse que o Brasil “herdou a cultura de privilégios dos ibéricos, a indolência dos indígenas e a malandragem dos africanos”<sup>15</sup>.

Entendendo que abordar as matrizes culturais formadoras da sociedade brasileira nos estudos escolares da disciplina de História na Educação Básica, “não deve ser entendida como totalmente comprometedor e alienante” (BITTENCOURT, 2003, p.186). Porém, ela por si só não basta, uma vez que não dá conta de refletir sobre os problemas que envolvem a identidade nacional, contribuindo para que o ensino de História ocupe um lugar efetivo, de ajudar na formação intelectual e humanística das futuras gerações.

Uma proposta curricular para a disciplina de História para a Educação Básica, seja em SJP ou em qualquer outro município, deve contribuir para a superação do mito da democracia racial. Precisa ser construída com base em referenciais sólidos, que possam sensibilizar e introduzir novas reflexões à comunidade escolar. O fim dos mitos que mascaram os problemas sociais, os preconceitos e a discriminação, deve ser percebido como um importante passo para que aflorem as diferenças.

Na perspectiva do multiculturalismo, o currículo municipal poderia abordar a diversidade de ações, que permitiria fazer falar a multidão imensa dos que, até então, eram postos como “figurantes mudos que encheram o panorama da História, que foram muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história” (BITTENCOURT, 2003, p. 200).

---

<sup>15</sup> RAATZ, L. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,mourao-liga-indio-a-indolencia-e-negro-a-malandragem,70002434689>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

A fim de contribuir com esta discussão, partindo de uma análise local, que posteriormente pode ser ampliada para outros contextos, iremos problematizar o tratamento que o Currículo Municipal de História de SJP deu aos conteúdos que tratavam da chamada matriz indígena.

No próximo item localizamos no documento, indícios de suas escolhas ao selecionar os conteúdos que tratavam da história e culturas indígenas, procurando identificar quando ficaram mais próximas da tradição e como poderiam romper com ela buscando incorporar as novas orientações que circulavam pelo país. Apresentamos possibilidades curriculares para um encaminhamento teórico e metodológico que trate da diversidade étnica e cultural, especialmente dos povos indígenas, dialogando com reflexões desenvolvidas por pesquisadores de linhas que tratam do ensino de História e Culturas Indígenas.

### 2.3 POSSIBILIDADES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: A DIVERSIDADE ÉTNICA, CULTURAL E A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

Quando analisamos o Currículo Municipal de SJP, acabamos por nos aproximar muito de orientações e normativas técnicas, prescritas. Não entanto, não seria possível redigir um currículo municipal, partindo apenas de conceitos técnicos, normativas, marcos legais, categorias psicológicas de desenvolvimento, estatísticas, diagnósticos, dados de avaliações externas ou listas de conteúdos. O currículo pode ser todas estas coisas, dialogicamente, mas, também, ser aquilo que dele se faz, não se restringindo ao que lhe foi legado ser “pelas estreitas categorias da tradição” (SILVA, 2017, p. 147).

Para pensar quem são os sujeitos do processo formativo, com a lente da diversidade, seria fundamental que ela fosse apresentada e reconhecida. Uma proposta curricular que pretende ser diversa, de forma que possa enriquecer a dinamização dos ambientes educativos, irá preocupar-se com a visão do conjunto, e, ao mesmo tempo, com cada um dos sujeitos desta comunidade educativa.

Seria importante uma caracterização dos estudantes do município, a partir de dados, informações e indicadores estatísticos que permitam uma visualização e

reconhecimento concreto desta diversidade. Não é possível pensar estes sujeitos, partindo “apenas”, de um levantamento do alunado matriculado na zona urbana e rural. Existem recursos estatísticos, base de dados variados e disponíveis, para que se possa pensar uma política pública educacional.

**Tabela 2** - População de São José dos Pinhais por raça ou cor, religião e alfabetização

	<b>Tipo</b>	<b>Nº de Pessoas</b>
Raça/Cor	Branca	193.901
	Parda	60.222
	Preta	8.007
	Amarela	1.739
	Indígena	335
	Sem declaração	6
Religião	Católica Apostólica Romana	167.209
	Evangélica	68.966
	Espírita	3.119
Alfabetização	Mulheres	116.687
	Homens	114.536
	Urbana	207.728
	Rural	23.495

**Fonte:** Portal da Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais<sup>16</sup>

Neste quadro é possível verificar que no território do município de SJP, no ano do censo demográfico, havia 335 pessoas indígenas vivendo em seu território. Conforme esclarecimentos do Instituto, no documento “Características Gerais dos Indígenas: resultado universo” (IBGE, 2010) para aprimorar a investigação deste contingente populacional, estabeleceram-se critérios que deveriam considerar pertencimento étnico, a língua falada e a localização geográfica. Assim seria possível dimensionar a diversidade indígena existente no território, além de uma melhor compreensão da composição sociodemográfica destes grupos.

<sup>16</sup> <http://www.sjp.pr.gov.br/populacao-por-raca-ou-cor/> Acessado 11 de junho de 2019.

Os povos que vivem no território que hoje é SJP são os mesmos que ocupam a região do Planalto Curitibano, pois assim como os demais povos e culturas, os indígenas não querem e não precisam ficar restritos a um determinado espaço, eles têm o direito de circular e ocupar os lugares e espaços, isso não os faz perder sua identidade étnica. Portanto, o recorte geográfico utilizado para este contexto não deveria se restringir aos limites territoriais oficiais da cidade, e sim, do planalto curitibano, ou seja, toda uma região, cuja localização pode ser visualizada no seguinte mapa:

**Figura 6 - Mapa das Terras indígenas demarcadas e não demarcadas no Paraná**



Fonte: [http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/PRESEÇA\\_INDIGENA\\_2008\\_A1.pdf](http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/PRESEÇA_INDIGENA_2008_A1.pdf) - Acessado 11/02/2020.

Portanto deveríamos considerar a existência de duas comunidades vivendo em terras ainda não demarcadas, a Aldeia Araçaí, no município de Piraquara, habitada por indígenas da etnia Guarani, localizada em uma área de preservação ambiental, o que impede a prática da agricultura. A outra comunidade fica na capital,



Curitiba, em um bairro afastado da região central, a Aldeia Urbana Kakané Porã, onde vivem Guarani, Xetá e Kaingang.

Seriam questões e especificidades destes grupos étnicos que deveriam receber atenção do Currículo Municipal de SJP, pois seus membros também são os sujeitos da ação educativa proposta pelo documento. O currículo poderia prever ações e conteúdos que buscassem não apenas delimitar e contar a história destes povos, mas também, o conjunto de relações que eles estabeleceram com os demais atores e forças sociais que interagiram ao longo da história.

Uma estratégia de atuação que poderia afastar o ensino de história da tradição seria utilizando múltiplas escalas e temporalidades para inserir reflexões sobre os povos indígenas que viveram e vivem no planalto curitibano sem isolá-los dos contextos reais em que estão inseridos. Para o pesquisador João Pacheco de Oliveira (2016, p.07) “não é possível entender as estratégias e performances indígenas ignorando interações que mantêm sobre os contextos reais em que vivem, ou seja, as relações interétnicas, na escala local, a inserção dentro de um Estado-Nação, bem como as redes e fluxos transnacionais”.

Para além do universo de povos indígenas sinalizados no levantamento do IBGE, temos outro grupo, um universo de sujeitos mais difícil de quantificar, pois que não se enquadram nos critérios estabelecidos pelo IBGE, onde a relação com a história e cultura indígena está mais vinculada a uma difusa noção de ancestralidade.

Conforme discutido no item anterior, o projeto historiográfico que tratou dos pilares para escrita da História do Brasil, reservou aos indígenas um lugar específico de esquecimento, seriam sujeitos que apenas contribuíram para a formação da identidade nacional e estavam fadados ao desaparecimento (CUNHA, 1992 introdução; MOTA, 1994; RODRIGUES, 2001). Ainda é comum que muita gente remeta a sua ancestralidade indígena de forma vaga, lembrando *que “tinha uma vó bugre que foi caçada a laço pelo avô europeu”*. O esquecimento da história e identidade étnica e cultural desta avó não é ocasional, e, sim, reflexo de um projeto de nação.

Outra possibilidade de romper com a tradição, com vistas na promoção de um ensino de História preocupado com a diversidade dos sujeitos da ação educativa, seria dialogar com a perspectiva multiculturalista. Assim, não seria apenas uma

alteração nas temáticas dos conteúdos, inserindo, por exemplo, a história e culturas dos povos indígenas, porém reproduzindo os mesmos discursos. Seria uma alteração na forma de reconhecer e representar tais culturas no documento.

O multiculturalismo surgiu nos Estados Unidos como uma questão educacional e curricular. Segundo Silva (2017), foram grupos culturais subordinados (mulheres, negros e homossexuais) vinculados a universidades, iniciaram uma forte crítica ao que chamavam de *cânon literário*, onde se privilegiava uma cultura branca, masculina europeia e heterossexual. Para os críticos, o *cânon literário*, se passava por cultura comum, no entanto pertencia a uma cultura particular, de grupos dominantes, portanto, reivindicavam que os currículos universitários inserissem contribuições das culturas subordinadas.

Inserir tais contribuições nos currículos permitiu que o debate ampliasse de maneira que os grupos subordinados entenderam que não bastava inserir as questões no currículo, precisava-se reconhecer como elas são base para as relações de poder. Portanto, a assimetria que marcava as relações era permeada pelo exercício do poder, ou seja, um currículo multiculturalista não poderia apenas reconhecer a diversidade, respeitar e tolerá-la, deveria também colocar estas relações constantemente em questão (SILVA, 2017).

Além disso, o multiculturalismo nos lembrou que a igualdade não pode ser obtida simplesmente pela igualdade de acesso a um currículo hegemônico tradicional, e sim, a modificação substancial do existente (SILVA, 2017). Nesse sentido, um currículo que dialogue com o multiculturalismo poderia auxiliar o docente a problematizar a presença de determinados conteúdos de maneira que todos os sujeitos da ação educativa possam ser protagonistas do seu processo formativo, independente de classe social, gênero ou etnia. Estarem inseridos neste processo significa que todos os grupos devem se sentir representados no currículo, identificando a presença de seus códigos culturais no conteúdo proposto pela política pública educacional curricular.

Acreditando que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 25), um currículo deverá propor um projeto formativo onde a diferença não seja apenas respeitada ou tolerada, por mais virtuoso que isso possa parecer. Os sujeitos da comunidade educativa, não devem apenas

produzir e reproduzir relações estabelecidas de maneira assimétrica e desigual, conforme a condição de poder de quem a afirma, deve sim, estar, constantemente, problematizando e ressignificando tais relações.

### **3. UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS**

Ao longo desta pesquisa procuramos problematizar alguns aspectos do Currículo Municipal de História de SJP (2008), problematizando a presença ou omissão de conteúdos que tratassem da questão da diversidade étnica e cultural, em especial dos povos indígenas no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste capítulo, apresentamos possibilidades teóricas e metodológicas, que podem contribuir com a prática docente no trabalho com tais conteúdos.

Propomos estratégias para que o professor, ao utilizar o Currículo Municipal de História, mesmo sendo reformulado e sofrendo alterações em função da homologação da BNCC (2017), tenha ferramentas para atender as demandas de direitos específicos, especialmente o previsto na Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Culturas Indígenas na rede de Educação Básica de todo o país. Ou seja, independente das alterações que venha a sofrer daqui para frente, o Currículo Municipal (2008) ainda deverá prever encaminhamentos pedagógicos que tratem da história e cultura indígena.

Entendendo que o currículo prescrito não dará conta, pela própria essência do documento, de toda a dimensão formadora que perpassa o processo de ensino e aprendizagem, consideramos pertinente propor um programa para formação continuada para os professores, uma vez que, obrigatoriamente, devem trabalhar com a questão indígena nas aulas de História do Ensino Fundamental I (séries iniciais), na rede municipal de SJP.

Segundo Sacristán (2013) uma ação consciente que objetive influir nos demais, inclusive um currículo, tem sentido para quem a executa, do contrário ela não é mais que uma rotina ou conduta sem finalidade. A ação, de influenciar o outro, de maneira consciente ou inconsciente, provoca e produz a elaboração de um significado no sujeito da ação. Ou seja, uma coisa é a intenção de quem produz o currículo e pretende alcançar determinados êxitos guiado por determinados fins, outra, são os efeitos provocados nos receptores que sofreram a ação.

O Currículo Municipal de SJP, tal como foi prescrito trouxe de forma explícita os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos pela rede de ensino. Contudo, o seu desenvolvimento, a forma como ele foi executado não consta no texto prescrito. Este

aspecto está intimamente ligado à forma como o professor se relaciona e utiliza o documento.

Ao sugerir um programa de formação continuada para os professores que atuam com História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pretendemos contribuir na maneira que o docente desenvolve ou executa os conteúdos durante as aulas, o que Sacristàn (2013, p. 25) chamou de currículo interpretado. Assim, ao aproximar as reflexões sobre diversidades étnicas e culturais dos povos indígenas, dos sujeitos das ações educativas, educadores e estudantes, pretendemos contribuir com a implementação de um currículo real mais empático. O currículo real seria constituído pelo currículo prescrito, pelo conjunto de ações empreendidas no processo de formação (pelos professores, materiais didáticos...) e os efeitos que isso produziria nos estudantes, algo bem difícil de ser aferido, pois pertence ao plano da subjetividade.

Nesse sentido é que consideramos importante destacar que a proposta de formação continuada apresentada neste capítulo, será uma estratégia que objetiva contribuir no fortalecimento de práticas de ensino e aprendizagem da história e cultura dos povos indígenas. Tal estratégia está vinculada ao currículo interpretado, portanto aos professores, por entender seu potencial impacto no currículo real, ou seja, em como os estudantes irão dar sentido e significar este conhecimento em suas práticas cotidianas.

A partir deste item, o foco das discussões desta pesquisa não será mais o currículo prescrito, e sim a execução dos conteúdos que tratam da história e culturas indígenas, ou seja, a organização pedagógica da questão. Antes de dissertar sobre a proposta precisamos conhecer melhor os professores da rede municipal, já que são o público alvo direto da ação, suas expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem de História num contexto de transição de política pública curricular, que estão vivendo atualmente. Para isso abordaremos da seguinte forma: 1) perfis das professoras que atuam na rede municipal de ensino; 2) transição da política pública curricular municipal e as expectativas das professoras, e por fim; 3) uma proposta de formação continuada: História e culturas indígenas do Paraná e de São José dos Pinhais no componente curricular História.

### 3.1 PERFIS DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Antes de apresentar uma proposta de formação continuada para os professores que ensinam História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em SJP, devemos esclarecer quem são eles. Conhecer o perfil destas (es) profissionais e o contexto em que estão atuando é importante para compreender o formato e os conteúdos que serão propostos no projeto de formação.

Alguns dados extraídos do questionário da Prova Brasil de 2017<sup>17</sup>, respondido pelos professores que atuavam com o quinto ano, pode contribuir na visualização do que seria uma projeção de algumas das características deste universo de profissionais da educação do município. O Ensino Fundamental possui aproximadamente 1500 professores, destes, 399 responderam ao questionário, uma amostragem que estatisticamente nos aproxima de um perfil geral dos professores do município.

A maioria das profissionais são mulheres (97%), apenas 3% homens (não havia possibilidade de assinalar uma alternativa diferente). A faixa de idade que possuía mais professoras estava entre os 30 e 49 anos (78%). Já em relação à raça, 87% se declararam branca, 8% preta, 3% amarela, 1% parda e 1% indígena.

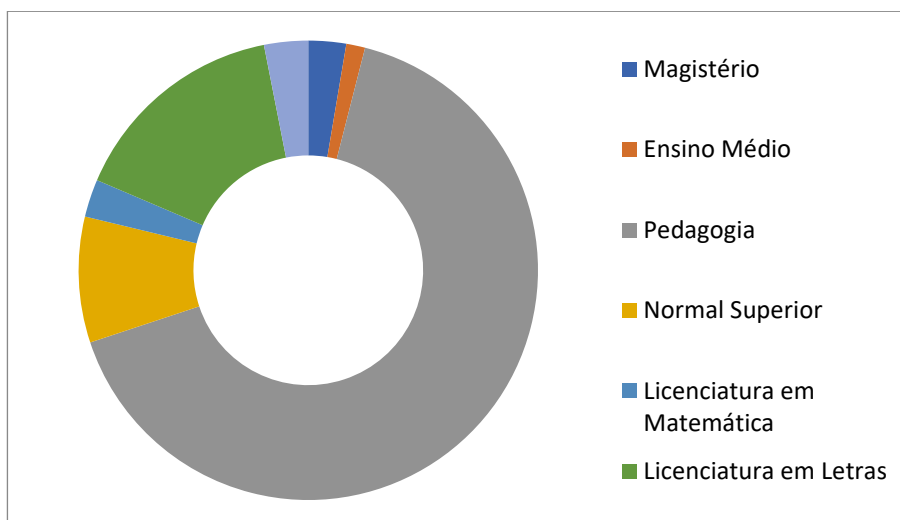
Importante pontuar que nenhuma das 60 escolas municipais de SJP atende especificamente povos indígenas. As professoras que se autodeclararam indígenas atuam com o Currículo Municipal, sem nenhum tipo de adaptação ou flexibilização, porém, deverão exercer protagonismo nas reflexões que acompanharão as formações continuadas.

Segundo dados levantados, a formação inicial dos professores respondentes é a seguinte:

---

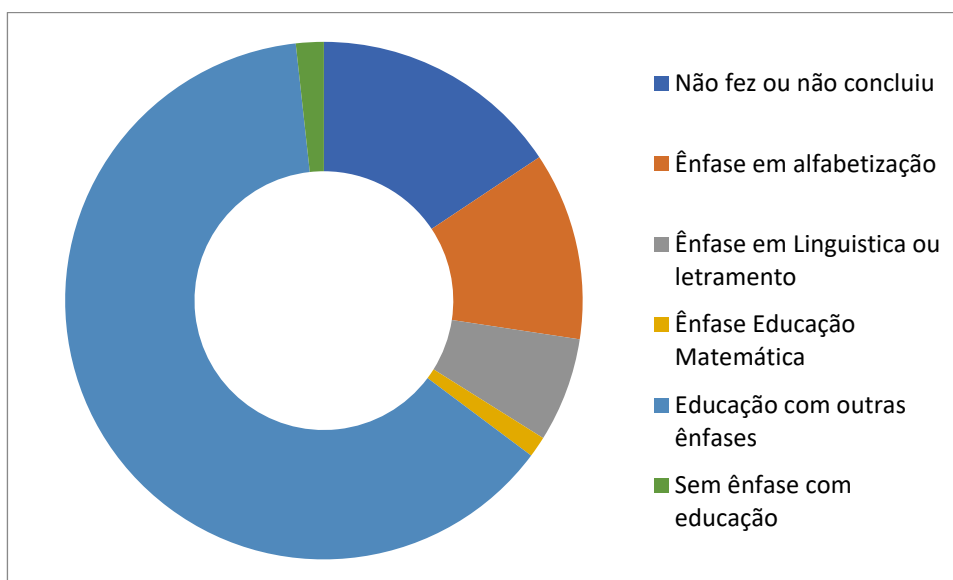
<sup>17</sup> As informações do questionário estão disponíveis no site QEDU, nesta pesquisa optou-se por manter as mesmas nomenclaturas utilizadas no documento, exatamente como respondido pelos professores, apesar de algumas proporcionarem reflexões mais amplas, ou merecerem ser problematizada, como as opções para auto declaração de cor/raça ou mesmo de gênero. <https://www.qedu.org.br/cidade/874-sao-jose-dos-pinhais/pessoas/professor> - Acessado 04/12/19.

**Figura 7 - Formação inicial dos Professores de 5º Anos em SJP em 2017**



Em relação à formação continuada, a pesquisa também trouxe algumas informações relevantes. Apenas 16% dos professores não fizeram ou não concluíram nenhum curso de especialização, enquanto que a área temática dos cursos estava distribuída da seguinte maneira:

**Figura 8 - Formação Continuada dos Professores que atuavam com 5º anos em 2017 em SJP**



Os professores ainda foram questionados se a participação em cursos e oficinas havia impactado seu desenvolvimento profissional em alguma escala (pouco,

médio ou muito) e 91% responderam que sim, enquanto 6% respondeu que não houve impacto; 3% que não participou.

Com estes dados já podemos delinear um perfil dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em SJP. Sabemos que são predominantemente do sexo feminino (97%), a maioria se auto identifica sendo da raça branca (87%), em geral possuem formação superior como Normal Superior, Licenciatura (mais adicional como normalistas ou técnicos em magistério) ou Pedagogia. Também já cursou algum tipo de pós-graduação *lato senso*, com ênfase em educação e possuem um vínculo positivo com os programas de formação continuada que já participaram, uma vez que 91% respondeu favoravelmente ao impacto que a formação iniciada exerce na prática docente.

Este seria o perfil do público alvo da proposta de formação continuada. No entanto, o contexto em que estas profissionais estão atuando, também irá impactar enormemente no conteúdo da proposta. Atualmente, os sistemas de ensino estão vivendo um período de expectativas, estudos e debates sobre as necessárias atualizações e revisões curriculares, resultado de um movimento que vem acontecendo em efeito cascata a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná já publicou o Referencial Estadual e o município de São José dos Pinhais está em processo de redação de um novo currículo municipal.

Retornando ao perfil das profissionais da Rede Municipal de Educação Básica de SJP, é possível concluir que as propostas curriculares que vigoraram e a atual em vigência no município respondem aos anseios e projetos de educação de cidadãos e de sociedade que se autorreconhece como branca, enquanto que apenas 13 % do quadro docente se autorreconhece como preta (8%), amarela (3%), parda e indígena (1%). Não é de se estranhar que existe uma preponderância branca, que reproduz hegemonicamente o mito da democracia racial, que se apega apenas ao critério fenotípico e não avança para uma análise das condições socioeconômicas da população do município de SJP, uma vez que, como demonstrado no 1º capítulo deste trabalho, não há no currículo vigente e nos anteriores, uma preocupação teórica e metodológica com a problematização da realidade social vivenciada nos diferentes contextos históricos. Negros e indígenas são segmentos sociais e históricos abordados para aquém da sociedade de SJP.



### 3.2. TRANSIÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR MUNICIPAL E AS EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS

Para compreender este contexto e como o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em SJP, se insere neste cenário, apresentamos um breve histórico da trajetória do processo que antecedeu as discussões na esfera municipal. Pretendemos propor um panorama mais amplo para análise da política que resultou na necessidade de se formular um novo documento curricular para a rede municipal de ensino. Tal reflexão nos conduzirá num percurso que pretende pensar sobre o lugar que o ensino de História deverá ocupar nesta nova proposta, além de entender como esse lugar foi se delineando.

Em 2014, com a promulgação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), surgiram as primeiras discussões mais consistentes, sobre a necessidade de construção de um novo currículo para o município de SJP. O currículo vigente, até então, havia sido publicado em 2008 e foi a fonte documental utilizada nesta pesquisa para pensar no ensino de História, nos anos iniciais da Educação Básica no município.

O PNE (2014) estabelecia metas para a política educacional nacional até 2024. Foram propostas estratégias para implementação das metas que deveriam, de maneira geral, orientar o setor educacional, bem como melhorar a qualidade da educação em inúmeros aspectos. O PNE (2014) estabelecia, entre suas estratégias (referentes às metas dois, três e sete), a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sistematizaria os conteúdos fundamentais a serem aprendidos por todos os alunos ao longo da Educação Básica, em todas as escolas do país, fossem municipais, estaduais ou particulares.

Em junho de 2015, o Ministério da Educação (MEC) tornou público o fluxo para execução da estratégia de construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Em setembro, consultores especialistas de trinta e cinco universidades apresentam uma versão preliminar da BNCC, que foi aberta para consulta pública pelo MEC, através de um canal online, onde diversos segmentos e sujeitos poderiam enviar suas considerações.

Também em 2015, no mês de julho, foi publicada a Lei nº 2585, que instituía o Plano Municipal de Educação de São José dos Pinhais - PMESJP, para o decênio

2015-2025. O PMESJP estava intrinsecamente ligado ao PNE (2014), suas metas e estratégias. O plano municipal também sinalizou a importância do estabelecimento e a necessidade de implantação de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e uma base nacional comum para os currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental, respeitando a diversidade regional, estadual e local.

Em março de 2016, o MEC encerrou a fase de consulta pública à BNCC. Em maio do mesmo ano a segunda versão do documento foi disponibilizada no portal. Ainda em 2016, entre os meses de junho e agosto, foram organizados seminários e realizados na esfera estadual, objetivando sistematizar contribuições das secretarias estaduais de educação para a elaboração do documento, onde gestores, pedagogos, professores, especialistas e associações científicas, deveriam analisar o documento e propor adequações que seriam utilizadas na redação da terceira versão.

Em abril de 2017, o MEC divulgou uma terceira versão da BNCC e, a seguir, encaminhou o documento para aprovação do Conselho Nacional de Educação – CNE. Em dezembro, o CNE aprovou a BNCC com dezenove votos a favor e três contrários, sendo que, neste mesmo mês, ela foi homologada.

Conforme destacou Moreno (2016), muitas críticas foram levantadas por importantes instituições, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em relação à pressa com que o processo foi deflagrado e a maneira como os professores da Educação Básica estariam apenas sendo levados em conta neste processo, com a opção de aceitar ou discordar dos pequenos tópicos, como os direitos de aprendizagem. Moreno ainda acrescentou (2016, p. 11):

Por que não se tem pressa para outras metas do PNE que envolvem investimentos na condição de trabalho docente? Por que não discutir, também de maneira urgente, a viabilização dos investimentos necessários na formação inicial e na formação continuada, no salário inicial atrativo, em uma política de carreira estimulante, em melhores condições de trabalho, com um número menor de alunos por turma?

Com a BNCC homologada, no início de 2018, a equipe da SEMED de SJP organizou grupos de estudos para que professores, pedagogos e gestores pudessem se apropriar do conteúdo do documento. Foi nesta etapa, que surgiram as primeiras reflexões sobre como deveria ser o processo de construção de uma nova proposta curricular, que estivesse alinhada aos pressupostos do documento orientador, que havia sido homologado pelo MEC.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) estruturou um documento orientador para o Currículo das escolas estaduais do Paraná, que deveria ser utilizado inclusive pelos municípios do estado. Recebeu a denominação “Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações” e seguia as orientações constantes no Parecer n.º 15/2017 - CNE/CEB, bem como as determinações da Resolução n.º 02/2017 - CNE/CEB.

Para redigir uma primeira versão do Referencial Curricular do Paraná, além de organizar os pareceres da equipe de técnicos do estado, foram consideradas as contribuições de professores, de pais e alunos da rede estadual, coletadas durante os Seminários Estaduais. Entre os meses de julho e agosto de 2018, o documento estadual esteve disponível para consulta pública, estudos e análises em diversos contextos, especialmente, as semanas pedagógicas e formação de professores que acompanham o início do segundo semestre letivo. Em novembro, a SEED apresentou o Referencial Curricular do Estado do Paraná para o Conselho Estadual de Educação (CEE), que foi aprovado quase unanimemente, recebendo apenas um voto contrário.

No segundo semestre de 2018, também iniciaram discussões com os professores, pedagogos e gestores da rede municipal de ensino de São José dos Pinhais. Objetivando um estudo inicial do Referencial Curricular do Paraná, bem como, sua articulação com a BNCC, além de retomar aspectos que precisam ser problematizados no Currículo Municipal de SJP (2008), foram criados Grupos de Estudos (GE), com agendas de pautas bimestrais que eram organizados por área do conhecimento. Cada profissional da educação do município poderia escolher livremente em qual GE desejava se inscrever, conforme seu interesse ou formação acadêmica, considerando em qual discussão poderia fazer contribuições mais consistentes, ou mesmo a disponibilidade de horário do profissional conforme o cronograma dos GE`s.

Quando participasse de um GE, o profissional da educação deveria repassar uma síntese das reflexões para os demais profissionais da instituição escolar em que atuava. Esta foi uma estratégia adotada pela SEMED SJP, numa perspectiva de tentar aproximar todos os profissionais de todas as reflexões que estavam sendo fomentadas nos GE`s. Portanto, foram criados nas escolas, painéis, onde eram disponibilizadas as sínteses das reflexões que eram feitas nos GE`s, para posterior leitura de todos os envolvidos e interessados em acompanhar este processo. Neste

mesmo período, alguns pedagogos foram selecionados para representar seu núcleo<sup>18</sup>, participando de um curso de extensão em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A área de História possuía uma dinâmica diferenciada na maneira de conduzir as reflexões no GE, especialmente, em relação ao estudo dos documentos que seriam os referenciais para construção do currículo municipal. Em função de uma parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a professora Maria Auxiliadora Schmidt promoveu curso de extensão, para os profissionais que haviam se inscrito para participar dos GE de História uma reflexão sobre “Literacia Histórica: questões teóricas e práticas”.

O curso de extensão, que aconteceu em parceria com o LAPEDUH, promoveu uma maior aproximação com o conteúdo do Referencial Curricular do Paraná. A proposta estadual, para o ensino de História, aproximou-se da Matriz Disciplinar construída por Rüsen (2001) e do conceito de consciência histórica. Para Silva (2012, p. 52) o conceito de consciência histórica deve ser entendido “no sentido de que a compreensão do que seja a História, deve ter uma relação com a vida prática dos sujeitos aprendentes, não se distanciando de elementos e regras metodológicas e práticas da ciência da História”.

Durante os encontros da área de História, conduzidos pela professora Maria Auxiliadora Schimidt, os profissionais da educação que participavam do GE puderam manifestar seus anseios e expectativas, no que diz respeito a um novo currículo. Algumas destas manifestações foram sistematizadas e apresentadas no último encontro do GE, que aconteceu em novembro de 2018, e, assim como nos outros encontros, gerou uma síntese, cujo conteúdo foi transcrito e cópias enviadas para as escolas anexarem no painel informativo.

De acordo com o conteúdo transcrito nesta síntese os profissionais da educação, esperam que a produção de um novo currículo para a disciplina de História contemple aspectos como a possibilidade de trabalhar com a multiperspectividade da História; necessidade de se renovar as abordagens historiográficas; de uma metodologia que torne a história mais significativa; incluir abordagens da história africana, afro-brasileira e indígena; estabelecer relações entre os recortes espaciais e

---

<sup>18</sup> As escolas são separadas por núcleos, conforme sua localização geográfica. À exceção são as escolas rurais, que constituem um núcleo formado por sua característica – rural – e não proximidade física.

temporais SJP/PR/BR; história que faça parte da vida; o aluno deve se sentir parte da história; 4º e 5º conteúdo distante temporal e espacialmente o que dificultaria o ensino; resgatar a memória dos grupos; como trabalhar a história das famílias; materiais didáticos para sala de aula; superar o discurso de que História é menos importante que Língua Portuguesa e Matemática nesta fase, alfabetização histórica; trabalhar Patrimônio Histórico; sugestões metodológicas para trabalhar com as fontes; selecionar quais seriam os conteúdos pertinentes para a alfabetização histórica.

As considerações dos profissionais de educação do município são de extrema importância. Nem todas as expectativas são pertinentes a um currículo, porém devem ser consideradas na formulação de outras políticas públicas para educação municipal, como os PPP's, os regimentos e avaliação do PME, que acontece a cada dois anos, e especialmente os programas de formação continuada.

Portanto, compreender a trajetória que levou os professores a refletir sobre suas expectativas em relação ao ensino de História são importantes para pensar uma ação formativa alinhada aos anseios e demandas específicas da rede municipal de ensino de SJP. Nesse sentido Cerri (2009, p.151) fez uma pertinente reflexão:

Se vai haver mudança no currículo – e, portanto, no ensino– isso vai ser feito somente com o diálogo, o respeito, o convencimento e a construção de consensos possíveis, por mais que isso se diferencie daquilo que achamos ser a teoria mais moderna, a prática mais contemporânea, o currículo mais atualizado. Tudo o que se afasta desse princípio básico está fadado ao fracasso, no médio ou mesmo no curto prazo, e acabará alimentando o rosário de lamentações sobre o estado da educação e do ensino da História.

Ao final de 2018, foi estruturada uma equipe na SEMED para compor o grupo responsável pela relatoria de um novo documento curricular, na esfera municipal. O grupo pretende produzir um novo currículo, a partir dos documentos norteadores, especialmente a BNCC e o Referencial Curricular Estadual, além de dialogar com a versão do Currículo de SJP (2008) e das considerações da comunidade escolar.

A parceria com o LAPEDUH não foi renovada e a formação continuada dos professores da rede municipal ficou a cargo dos coordenadores de História da SEMED, função que atualmente é exercida pela autora desta pesquisa.

Considerando a importância e relevância em promover uma formação continuada específica sobre diversidade étnica, racial e cultural do município, entendemos ser oportuno propor uma ementa e um programa de formação continuada que atenda as especificidades locais, as orientações da BNCC e do Referencial

Curricular do Paraná, a Lei Nº 11645/2008, sem deixar de lado os anseios e necessidades das professoras que lecionam História nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal.

### 3.3. PROPOSTA PARA UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS DO PARANÁ E DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA

O programa de formação continuada para as professoras da rede municipal de SJP tem por objetivo contribuir com a execução de uma política pública educacional, preocupada com o reconhecimento e inclusão das diferenças étnicas e da história e culturas dos povos indígenas, permitindo pensar um novo desenho para a sociodiversidade municipal.

Nesse sentido, ao elaborar a presente proposta, recorreremos as considerações de Petronilha (2007) sobre como a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida. Para a autora, devemos ter como referências os seguintes princípios “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (SILVA. 2007, P.491). Portanto, as ações pedagógicas propostas neste programa consideram estes três eixos, que podem ser resumidos da seguinte maneira: reconhecer a diversidade étnica e racial, reparar (políticas públicas de reparação histórica) e valorizar esta diversidade.

A formação será constituída por uma carga horária anual total de 40 horas, sendo 32 horas com atividades presenciais mensais (8 encontros de 4 horas) e 8 horas com atividades online, através da plataforma gratuita Google Sala de Aula. As atividades presenciais seguirão a mesma organização que era utilizada pelos GE's com o LAPEDUH, uma vez que tal encaminhamento demonstrou ser viável e eficiente.

O Google Sala de Aula será utilizado para disponibilizar a bibliografia e os materiais trabalhados durante os encontros, promover fóruns com discussões e compartilhar a execução das atividades, inclusive as avaliativas. A certificação será emitida pela SEMED-SJP para quem participar de, no mínimo, setenta e cinco por cento das atividades propostas.

O cronograma da programação será organizado da seguinte maneira:

Módulo	Temática	Bibliografia:
I – Ensino de História e a construção da identidade nacional.	Ensino de História e identidade nacional.	<p>GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: O instituto histórico e geográfico brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Estudos Históricos, Rio de Janeiro: n°1, 1998.</p> <p>- ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. In: <b>Antíteses</b>. Universidade Estadual de Londrina, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez., 2012.</p>
	Diversidade cultural indígena.	<p>OLIVEIRA, João Pacheco. O nascimento do Brasil: revisão de paradigma historiográfico. In: OLIVEIRA, João Pacheco. <b>O nascimento do Brasil e outros ensaios</b>: “pacificação, regime tutelar e formação de alteridades” – Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.</p> <p>OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos índios misturados? Situação Colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco. <b>O nascimento do Brasil e outros ensaios</b>: “pacificação, regime tutelar e formação de</p>

		<p>alteridades” – Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.</p> <p>- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. <i>In: Os índios na História do Brasil</i>. Rio de Janeiro. Editora: FGV, P. 13-25.</p>
<p>II – O lugar dos povos indígenas na História do Estado e do Município.</p>	<p>Os povos indígenas no Paraná e em SJP</p>	<p>- MOTA, Lúcio Tadeu. História do Paraná: relações socioculturais – da pré-história à economia cafeeira. Maringá: EDUEM, 2012 (Coleção Formação de Professores EaD, v. 60)</p> <p>- Vida indígena no Paraná: memória, presença, horizontes / Cláudia Inês Parellada... [et al.]. Curitiba: PROVOPAR Ação Social / PR, 2006.</p> <p>- Vídeo documentário Veredas Kaingang. Maringá: SEMUC/ASSINDI, 2017, In: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bsyAKhdsJJK">https://www.youtube.com/watch?v=bsyAKhdsJJK</a></p>
	<p>Atividade de campo no Sítio Arqueológico da Represa do Miringuava.</p>	<p>DUARTE, Ana Paula Moreira Pinto. Diálogos sobre Patrimônio Cultural nas Colônias localizadas próximas à área de alagamento da barragem do rio Miringuava em São José dos Pinhais. Curitiba: Fundação Aroeira, 2017.</p>



		<p>- PARELLADA, C.I. (coord.) Relatório final de caracterização do patrimônio arqueológico de Miringuava, vale do rio Miringuava, município de São José dos Pinhais, Paraná. Curitiba: Museu Paranaense/IPHAN, 2002.</p>
<p>III – A temática indígena na legislação educacional.</p>	<p>O lugar dos povos indígenas no currículo: ontem e hoje.</p>	<p>-FELIPE, D. A.; FRANÇA F. F. A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural. <i>In: Atos de pesquisa em educação</i> - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 9, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2014.</p> <p>- SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. <i>In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo.</i> Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.</p>
	<p>A Lei 11645/2008 e a temática indígena em sala de aula.</p>	<p>SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11645/2008. <i>In: Revista História Hoje.</i> Volume 1, número 2, 2012, p. 213-223.</p> <p>- BANIWA, Gersem. <b>O Índio Brasileiro:</b> o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação,</p>

		<p>Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 17-26.</p> <p>DA SILVA, Giovani José; DA COSTA, Anna Maria Ribeiro FM. <b>Histórias e culturas indígenas na Educação Básica.</b> Belo Horizonte: Autêntica, 2018.</p>
<p>IV – Ensino de História e Cultura Indígena.</p>	<p>Oficina de Pesquisa Arqueológica.</p>	<p>- FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material <i>in</i>: PINSKY, Carla Bassaneri. <b>Fontes históricas.</b> São Paulo: Contexto, 2010.</p> <p>- PAIVA, Adriano Toledo. Estudos dirigidos com fontes primárias – metodologias e sua aplicação. In; PAIVA, Adriano Toledo. <b>História indígena na sala de aula.</b> Belo Horizonte: Fino Traço, 2018, p. 51-73.</p>
	<p>Práticas para o ensino de História com a temática indígena.</p>	<p>-SILVA, GIOVANI JOSÉ. <b>Ensino de História Indígena.</b> In; WITTMANN, Luisa Tombini (org.) Ensino (d) e História Indígena. Belo Horizonte: Autentica 2005, p.21-47.</p> <p>- Relatório de Consultoria para o CNE- Projeto CNE/ UNESCO: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de</p>

		qualidade – História e Cultura dos Povos Indígenas.
--	--	---

Pretendemos ainda tecer algumas considerações de maneira a elucidar o objetivo específico de cada um dos módulos, bem como os respectivos encaminhamentos propostos para cada um deles, assim, justificar como foi feita a escolha dos conteúdos e temáticas do programa, uma vez que não se trata de um processo neutro, sim, um exercício de poder.

A trajetória de seleção dos conteúdos abordados na proposta foi pensada numa perspectiva curricular pós-crítica (SILVA, 2017). São conteúdos que permitem um trabalho com os professores voltado para a problematização das relações de poder entre as nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia (SILVA, 2017). Propomos uma formação preocupada com a inclusão da história e das culturas dos povos indígenas no Brasil e no Paraná, a partir das abordagens antropológica e historiográfica que vem sendo produzida a partir dos anos de 1990 no Brasil, voltadas para inserção de análises que demonstram o protagonismo dos povos indígenas e o lugar que ocuparam e ocupam no processo de construção da história do Brasil.

Assim, seria possível evitar análises onde o processo de dominação seria uma via de mão única, e sim, resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem profundamente modificadas. Estas análises nos permitiriam justamente focalizar tanto os processos de dominação, como os de resistência, bem como a interação entre eles (SILVA, 2017), destacando o protagonismo exercido pelos Kaingang, Guarani e Xetá no Paraná e dos povos indígenas no Brasil.

A seleção dos conteúdos e textos para os módulos considerou pesquisadores e produções que podem fornecer aportes teóricos para que as professoras olhem para alguns episódios da história do município ou do estado, de maneira que consigam reexaminar criticamente a presença indígena. Para Oliveira (2016) a tarefa de recolocar os indígenas como agentes efetivos na construção do Brasil não seria fácil, pois:

Recolocar os indígenas como agentes efetivos na construção do Brasil não é uma tarefa com repercussões restritas ou pontuais. À semelhança de mexer em um castelo de cartas, somos involuntariamente conduzidos a rever

interpretações mais frequentes e consagradas que eminentes historiadores, sociólogos, geógrafos, economistas e antropólogos formularam sobre o país (OLIVEIRA, 2016, p. 8).

Ao propor um projeto de formação de professores, que objetiva instrumentalizar este profissional a lapidar o olhar para os eventos e personagens da história, com outro foco, algumas limitações podem ser enunciadas. Uma delas foi sinalizada por Oliveira (2016) no trecho acima, quando afirma que as repercussões deste tipo de história vão muito além da temática indígena. Portanto, o programa de formação continuada será um momento de exercício, para que as professoras consigam conhecer e compreender melhor as contradições, jogos políticos e ideológicos que caracterizaram a formação da identidade nacional.

A seleção dos conteúdos também levou em consideração os anseios e expectativas, trazidas pelas professoras da rede municipal, que foram sinalizados nos GE's de História em 2017. O grupo na época sinalizou o desejo de trabalhar com a multi perspectiva da História; de renovar as abordagens historiográficas; incluir abordagens da história africana, afro-brasileira e indígena; estabelecer relações entre os recortes espaciais e temporais SJP/PR/BR; uma história que faça parte da vida dos estudantes.

Segundo orientações da BNCC (BRASIL, 2017, p.) os professores “devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental”. Esta proposta se apresenta como estratégia de instrumentalização para o professor da rede municipal de São José dos Pinhais, conforme perfil demonstrado anteriormente, para colocar em questão o conhecimento sobre as coisas do mundo, promovendo a produção do conhecimento histórico em sala de aula, assumindo assim, esta atitude historiadora diante dos conteúdos propostos para o componente curricular de História.

Em relação a esta “atitude historiadora” que as professoras deverão assumir, segundo a BNCC (2017), é preciso ter clareza de seu sentido de forma mais objetiva, uma vez que ensinar história não é a mesma coisa que fazer uma pesquisa histórica. Segundo a BNCC (2017) o ensino de história deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades para a construção de um pensamento histórico, já um pesquisador está preocupado com a pesquisa, análise de fontes e uma problemática acerca de um período ou tema, questão que foi considerada na sistematização dos módulos.

No planejamento dos Módulos nos preocupamos em selecionar referências bibliográficas, para gerar reflexões e debates e trazer os próprios sujeitos sociais, os povos indígenas para a proposta. Portanto, para tratar da trajetória histórica destes povos, bem como sua presença, na história do estado e do município iremos dialogar com os estudos, conceitos e métodos utilizados na “história indígena” e na “etno-história”.

No início do século XX, o termo etno-história era utilizado em pesquisas e estudos que recorriam à utilização de documentos escritos e dados arqueológicos para a reconstrução da história de culturas indígenas (ROJAS, 2008). Inicialmente a etno-história estava vinculada a estudos de sociedades não ocidentais e ágrafas e, segundo Rojas (2008), era uma espécie de história dos povos sem história.

Cabe ressaltar que há casos de sistemas de escrita criados pelos indígenas, antes mesmo da chegada dos europeus. Alguns povos utilizavam diferentes suportes, como cerâmica, pedra, madeira, ossos ou papel. A dificuldade encontrada no processo de decifrar tais escritas não converte estes povos em ágrafos (ROJAS, 2008).

Por volta da década de 1930, já havia um consenso entre os pesquisadores em torno da ideia de que etno-história seria um método interdisciplinar de pesquisa (ROJAS, 2008). Segundo Trigger (1982) os primeiros passos da etno-história foram dados por antropólogos, depois por historiadores, em seguida outros pesquisadores, como geógrafos e arqueólogos.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988, vários direitos dos povos indígenas foram reconhecidos, especialmente o direito aos territórios tradicionais, ampliando o número de estudos sobre a questão, fazendo os pesquisadores buscarem métodos que subsidiassem as pesquisas sobre estes diferentes grupos.

Inicialmente, a etno-história era uma metodologia que utilizava principalmente evidências documentais, artefatos arqueológicos e tradições orais para estudar as transformações nas culturas das sociedades sem escrita da América, principalmente no período posterior à colonização (TRIGGER, 1982).

Para Cunha (2009), até a década de 1970, os indígenas não tinham passado e nem futuro, eram povos sem história e seu fim estava próximo. A etno-história surgiu como metodologia de pesquisa que permitia o estudo da historicidade destes

povos indígenas ou nativos. Para Trigger (1982), tratava-se de fugir das abordagens etnocêntricas evitando tratar destes povos de maneira separada, como se fossem diferentes dos povos ocidentais, o termo que deveria ser adotado era “história indígena” ou a “história de cada povo”.

Pesquisadores como Robert Carmark (1979), Bruce Trigger (1982), Jorge Eremites de Oliveira (2003), José Luis de Rojas (2008), Cavalcante (2011); Mota (2014) são autores que qualificam a etno-história como um método interdisciplinar que conjuga dados e métodos da antropologia, da história e da arqueologia. Para estes autores, este método seria o melhor caminho para compreender os povos e culturas não ocidentais numa perspectiva histórica.

As fontes orais, arqueológicas, estudos linguísticos, e documentos escritos, sejam eles produzidos por indígenas ou não indígenas, são parte do arcabouço de possibilidades, utilizados para subsidiar pesquisas que abordam aspectos sobre estes povos, que dificilmente seriam acessados por outras vias.

Para Cunha (2006) a etno-história pode ser entendida como a compreensão ou representação que os povos indígenas fazem sobre a sua própria história ou sobre suas categorias de tempo, ou seja, suas historicidades. Essa abordagem não desconsidera o ambiente colonial, uma vez que foi neste contexto que muitas representações foram construídas, porém privilegia a abordagem êmica, ou seja, a representação que os indígenas fazem de si mesmos. Este tipo de abordagem se opõe à chamada “abordagem ética”, que remete aquelas feitas a partir de chaves interpretativas externas.

O uso da abordagem êmica, segundo Oliveira (2003) pode ser mais complexo do que parece, pois ela “estaria impregnada de representações simbólicas não facilmente decodificáveis e passíveis de serem ordenadas em termos temporais” (OLIVEIRA, 2003, p. 40). Utilizar esta perspectiva significa que além de dar voz aos povos estudados, em muitos casos será necessário subverter a maneira linear com a qual estamos acostumados a pensar a história.

Esta perspectiva não linear de pensar a história pode nos aproximar de um princípio operador proposto por Morin (2005) para compreender a realidade. Para este autor a história deve ser pensada num circuito antagônico e ao mesmo tempo complementar, no qual a ordem e a desordem convivem entre si, garantindo a

organização, desorganização e reorganização constante da realidade, que obedece a determinismos e acasos.

Ao utilizar uma fonte, seja ela escrita, oral ou um artefato arqueológico, o educador, deve considerar que cada povo possui perspectivas próprias sobre ela. Portanto, é necessário compreender estas perspectivas antes de inseri-las em uma escala linear ocidental de organizar a história. Na perspectiva da etno-história o trabalho com documentos coloniais precisa de uma atenção diferenciada, no que diz respeito à análise discursiva.

Diante do exposto, é importante destacar que considerar a perspectiva do indígena, não quer dizer que automaticamente ele apresenta uma versão “melhor” ou mais “verdadeira” da história. Um indígena é uma pessoa que como qualquer outra exerce diversos papéis sociais e ocupa diferentes posições no sistema em que está inserido. Além disso, não podemos subentender que todos os indígenas dominam a integralidade da mentalidade de sua etnia (CAVALCANTE, 2011).

Tais considerações não diminuem a importância dos indígenas no conhecimento histórico, somente servem de alerta, uma vez que representações históricas individuais não são automaticamente convertidas em coletivas.

O método etno-histórico foi desenvolvido e aplicado para compreensão de aspectos dos grupos indígenas, que eram considerados ágrafos. Segundo Schwartz (2005) ele também pode ser utilizado, a partir da perspectivaêmica em outros contextos, até mesmo as sociedades ocidentais.

A História indígena pode ser considerada um campo de pesquisa onde a metodologia da etno-história pode auxiliar o pesquisador a conduzir seus estudos de maneira bastante eficaz.

Durante muito tempo, na historiografia brasileira os indígenas foram vítimas de uma eliminação não apenas física, mas também, como sujeitos históricos (CUNHA, 1992). Foi a partir da década de 1990, que a articulação de pesquisadores como antropólogos, arqueólogos e historiadores, promoveram uma renovação na perspectiva dos trabalhos em torno desta temática. Assim, começou a florescer a formação de pesquisadores, publicação de obras e trabalhos, laboratórios e grupos de estudos que têm contribuído para o avanço das pesquisas sobre a história dos povos indígenas (CAVALCANTI, 2011).

A Lei Federal N° 11.645, tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena nas instituições de ensino do país, sendo fundamental o acesso dos educadores e estudantes ao conteúdo produzido por estes pesquisadores. Mais do que isso, entendendo as instituições de Educação Básica como espaços que também produzem conhecimento, não apenas de transposição didática daquilo que é produzido nas universidades, os sujeitos da ação educativa também devem se aproximar e conhecer o método de pesquisa utilizado nestes estudos, que em alguns casos é a etno-história. A proposta de formação continuada que apresentamos acima, fundamenta-se nos estudos da História indígena, na qual, como apontado acima por Cavalcante (2012) e Mota (2014), trata-se a etno-história de uma metodologia antropológica às problematizações dos objetos de estudos na história.

Assim, podemos começar a avançar no que diz respeito a um ensino de história que está comprometido em superar a perspectiva eurocêntrica e evolucionista presente em muitos currículos escolares. Os povos indígenas, enquanto sujeitos históricos, não irão figurar somente em temáticas relativas à pré-história brasileira e ao período de conquista do continente, contribuindo na consolidação de uma visão fossilizada destes povos, e os silenciando nos demais períodos da história nacional.

Alguns aspectos precisam ser destacados, entre eles o de que um Referencial Curricular Municipal não deverá se limitar a tratar da história indígena no período colonial. Há muita história indígena no período que antecede a chegada dos europeus na América. Temos muito para estudar no período pós-contato dos europeus com os indígenas no território brasileiro e americano, porque estes povos não são apenas vítimas do processo colonial, também são responsáveis por sua própria história (CUNHA, 1992).

Tratar os indígenas como sujeitos de sua própria história não quer dizer que estamos atribuindo a culpa de todas as dificuldades e exploração, que estes povos enfrentaram, a eles mesmos, apenas significa mostrar que foram atores do processo, estabeleceram diversos intercâmbios com os colonizadores, criaram diversas estratégias de relacionarem-se com os europeus, sendo por vezes aliados no sistema colonial e contribuindo com ele (CAVALCANTE, 2011).

Outro aspecto que será incentivado pela proposta de formação continuada, será de uma aproximação dos educadores do contexto histórico dos artefatos no caso



da visita ao sítio arqueológico, dialogando com as possibilidades que existem para contar as histórias destes grupos.

Assim seria possível estabelecer um trabalho pedagógico preocupado em superar a generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas. Por isso seria importante na ementa do Grupo de Estudos, um trabalho de pesquisa e aproximação com cada uma das etnias que vivem nas aldeias da região metropolitana de Curitiba, quais sejam: Kaingang, Guarani e Xetá.

### 3.3.1. Módulo I – Ensino de História e a construção das identidades nacionais

Neste item apresentamos o Módulo I, que será composto por dois encontros: 1) um presencial e 2) outro online, na plataforma Google Sala de Aula. Os textos e discussões serão utilizados para embasar reflexões relacionadas à ideia de identidade nacional, bem como, suas permanências dentre as temáticas do componente curricular de História ontem e hoje.

Antes de introduzir as reflexões propostas nos textos selecionados haverá um momento para levantar com as professoras seu conhecimento prévio sobre a temática, assim, seria possível alinhar e conduzir a proposta contribuindo efetivamente na problematização de tais conhecimentos.

Considerando que ainda é presente nos documentos orientadores curriculares, como BNCC (2017) e Referencial Curricular do Paraná (2019) uma visão de que o ensino de História tem a função de construir vínculos do indivíduo com a pátria, sendo uma forma de inculcar um sentimento de nacionalidade (CATELLI, 2019) a ideia de identidade nacional será o objeto de estudo do primeiro encontro do Módulo I.

O artigo de Manoel Luís Salgado Guimarães (1998), intitulado “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional” contribuirão com o estudo, pois conduzirão as reflexões sobre a gênese da disciplinarização da História no Brasil, dissertando sobre como este modelo foi colocado em prática.

A seleção deste texto para este módulo considerou o fato de as professoras da rede municipal não serem especialistas em História, portanto, ele permite

explorar a gênese da disciplina, o que é bem importante para compreender a sua trajetória, bem como começar a identificar algumas permanências e mudanças que sofreu ao longo do tempo. O autor problematiza o conceito de civilização que o IHGB operou, colocando o homem branco de matriz europeia como ideal de civilização, enquanto marginalizava os povos indígenas e africanos; sendo esta uma reflexão importante para subsidiar a discussão sobre identidade(s) nacional(ais) na perspectiva da diversidade.

O artigo “O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz”, da pesquisadora Katia Maria Abud (2012) auxiliará nas reflexões e análises para o contexto do Ensino Fundamental I, levando as professoras a refletirem sobre os conceitos e temas mais valorizados pelos currículos de História e como eles são desenvolvidos em sala de aula.

O artigo de Abud (2012) ainda traz um enfoque especial ao tratamento dado historicamente ao tema “indígena no Brasil”, como ele veio impregnado de juízo de valor. Destacou também que geralmente o tema acompanha a chegada dos portugueses no Brasil, que ainda é frequentemente apresentado como “descobrimento”. Este texto pode servir de disparador num exercício onde as professoras podem dialogar sobre as possíveis estratégias de ensino e aprendizagem, que rejeitem a imagem do indígena cristalizado no tempo, o “índio genérico” que vive nas chamadas “tribos”.

Assim abrimos um canal para questionar a abordagem tradicional dos povos históricos que viviam no território nacional, avançando por um caminho diferente, como o proposto pelo pesquisador e indígena Gerssem Baniwa (2006), que entende que quando falamos da diversidade indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas, com culturas, sistemas políticos, jurídicos, econômicos e sociais diversos. São grupos humanos que se constituíram do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes.

O segundo encontro deste Módulo, será ofertado na plataforma online. Três capítulos/artigos serão disponibilizados para leitura e debate num fórum, onde as professoras deverão postar suas dúvidas e considerações. Os dois primeiros textos serão respectivamente “O nascimento do Brasil: revisão de um paradigma historiográfico” e “Uma etnologia dos índios misturados”, situação colonial territorialização e fluxos culturais do antropólogo João Pacheco de Oliveira, e o

terceiro o da pesquisadora Maria Regina Celestino Almeida, intitulado “O lugar dos índios na História: dos bastidores ao palco”.

Os textos escolhidos têm por objetivo subsidiar as professoras nas reflexões sobre a história dos indígenas e como estudos históricos têm contribuído na desconstrução de visões equivocadas e preconceituosas sobre estes povos, demonstrando por meio de pesquisas que trazem a análise de fontes e documentos históricos, presença das diferentes etnias indígenas na história do Brasil durante esses 520 anos de contato com os povos europeus. Assim as professoras poderão perceber que não existe uma única identidade cultural brasileira, mas diversas identidades que coexistem e convivem. Portanto, “ora identidade implica em alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não idêntico que a identidade se constitui” (BANIWA, 2006, p. 49).

Como atividade avaliativa do Módulo I as professoras deverão produzir e postar de forma que todos possam visualizar, uma tabela comparativa sinalizando uma permanência e uma mudança que identificaram no tratamento dado aos temas/conteúdos referentes à história e culturas indígenas, ontem e hoje. Deverão levantar hipóteses que justifiquem tais permanências e mudanças.

### 3.3.2. Módulo II - O lugar dos povos indígenas na História do Estado e do Município.

O Módulo II será composto por dois encontros, um presencial e outro online, na plataforma Google Sala de Aula. Os textos do Módulo I e as discussões realizadas serão utilizados para embasar reflexões relacionadas ao lugar dos povos indígenas na História do Estado e principalmente no Município.

O vídeo documentário “Veredas Kaingang”<sup>19</sup> foi uma iniciativa vencedora do Prêmio Aniceto Matti (Edital 008/2015), produzido com verba de incentivo à cultura - Lei municipal 9160/2012, Secretaria de Cultura - SEMUC - do Município de Maringá-PR e uma realização da Associação Indigenista - ASSINDI - Maringá.

O conteúdo audiovisual foi escolhido para instigar as professoras a perceberem que é possível produzir uma história local onde os povos indígenas estão presentes

---

<sup>19</sup> Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=bsyAKhdsJJK> – Acessado 09/12/19.

na atualidade, desempenham diferentes papéis, possuem suas próprias histórias, narrativas e a presença destes nas cidades traz à tona uma problemática que precisa ser observada, estudada e encarada de frente, pois demonstram que e como os povos indígenas estão presentes na realidade atual. Presentes de uma forma que não agrada os olhos da população não indígena, dadas as condições sob as quais vivem e sob as quais interagem na sociedade. O documentário problematiza diversas questões que são relacionadas à forma como esses povos foram historicamente e o são ainda hoje vistos e percebidos pelos não-indígenas. A presença deles nas ruas das cidades incomoda. São esses incômodos que precisam ser apontados e discutidos. Na discussão serão pontuados os aspectos pertinentes à relação histórica destes povos com o Estado Brasileiro e com os governos provincial e estadual. Para complementar, será disponibilizado na plataforma online um material organizado pela pesquisadora Cláudia Inês Parellada e produzido pela PROVOPAR em 2006, intitulado “Vida Indígena no Paraná: memória, presença e horizontes”<sup>20</sup>. E, também, escolhemos o texto “História do Paraná: relações socioculturais – da pré-história à economia cafeeira, de autoria do pesquisador Lúcio Tadeu Mota, sobre a presença de populações caçadoras-coletoras-agricultoras, fabricantes ou não de cerâmica, desde aproximadamente 8 mil anos antes do presente.

Tratar da história do Paraná e do município de São José dos Pinhais, assim como de qualquer outra localidade brasileira, remete a tratar da urgência em reconhecer e valorizar os povos que aqui viviam antes da chegada dos europeus. Os povos indígenas e seus legados para a sociedade são-joseense podem assumir diferentes formas, seja na formação étnica da população, seja nas formas de cultivo da terra, do preparo dos alimentos que deles herdamos, seja no nome de lugares e pessoas.

A bibliografia sugerida para o Módulo II busca subsidiar uma discussão sobre um Brasil Pré-Colonial que faz parte de um passado desconhecido na maior parte dos currículos escolares. Podemos dizer que é o período da história da vida dos índios brasileiros, com a qual temos pouco contato no processo de escolarização. Todavia as sociedades indígenas têm uma história para contar, de mudanças, permanências e de relações socioculturais.

---

<sup>20</sup> Disponível no link [http://estagiocewk.pbworks.com/f/LIVRO\\_PROVOPAR\\_Kit\\_Indigena.pdf](http://estagiocewk.pbworks.com/f/LIVRO_PROVOPAR_Kit_Indigena.pdf) - Acessado 09/12/19.

A bem-sucedida adaptação destes sujeitos ao meio ambiente tropical, além da domesticação de plantas, foram importantíssimas em nossa economia, passando por trágicos eventos que reduziram grupos étnicos inteiros a poucos indivíduos remanescentes, eles possuem uma história para contar. História que hoje é possível conhecermos por meio de resultados dos estudos arqueológicos e históricos que temos ao nosso dispor. Quando contamos a história destas e de seus grupos, o uso de alguns termos precisa de um cuidado, especialmente, quando tratamos dos povos indígenas no período conhecido como Pré-Colonial. Entendemos que a periodização no ensino da história é um recurso importante que facilita a compreensão do passado, distinguindo e repartindo o tempo em fases que podem ser culturais, políticas, econômicas ou tecnológicas. As Américas têm um passado independente dos outros continentes, pois houve pouca interação entre eles, antes da chegada dos povos estrangeiros. Assim, consideramos como maior divisor de águas a chegada dos europeus, porém, a maior parte do passado destes povos americanos, corresponde a um período isolado destes grupos.

Neste módulo, será oportuno lançar um fórum para problematizar o uso do termo o “indígena”. Segundo Baniwa (2006, p. 30) o termo foi criado pelos não indígenas, para denominá-los, “não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação”. Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, estes povos acordaram que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos (Baniwa, 2006, p.31).

O termo atualmente é usado como uma marca identitária, capaz de unir povos que eram historicamente distintos e rivais, em uma luta por direitos e interesses comuns. Baniwa (2006, p. 31) destacou a ideia de parentesco que os indígenas contemporâneos possuem, não em um sentido de igualdade ou semelhança, porém, autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global”.

Cabe ressaltar que cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica, jurídica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos. Hoje no Brasil existem 305 etnias falantes de mais de 220 línguas indígenas (IBGE, 2016)<sup>21</sup>.

A segunda aula deste módulo será uma atividade de campo, onde os professores poderão conhecer o Sítio Arqueológico da Represa do Rio Miringuava. A leitura de dois relatórios será importante na contextualização dos espaços visitados e para compreender a importância dos artefatos encontrados neste sítio.

O primeiro relatório foi intitulado “Relatório final de caracterização do patrimônio arqueológico de Miringuava, vale do rio Miringuava, município de São José dos Pinhais, Paraná”, organizado por Cláudia Inês Parellada, em 2002. E o outro, “Diálogos sobre Patrimônio Cultural nas Colônias localizadas próximas à área de alagamento da barragem do rio Miringuava em São José dos Pinhais”, organizado por Ana Paula Moreira Pinto Duarte, publicado pela Fundação Aroeira em 2017.

Os dois materiais resultaram dos estudos e resgates arqueológicos feitos na área da obra de construção da Represa do Rio Miringuava em SJP, que será o local que os professores irão conhecer durante a aula de campo. A leitura dos relatórios e a visita ao espaço serão instrumentos para compreender melhor a presença destes povos no território são-joseense, que é anterior à chegada dos europeus, que esta história também deve ser contada para saberem que o território do município de SJP já foi ocupado por outros povos, em outros períodos históricos

Quando os primeiros grupos de europeus chegaram ao Paraná, no final do século XVI, descobriram que esta região já era ocupada por grupos indígenas, que pertenciam a famílias linguísticas Jê e Tupi-guarani. Segundo dados do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas da Universidade Federal do Paraná (CEPA)<sup>22</sup>, os primeiros habitantes do planalto de Curitiba, formavam pequenos grupos e distribuía-se de forma desordenada e esparsa.

---

<sup>21</sup> Atlas Nacional Digital do Brasil. In: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9890-ibge-lanca-atlas-nacional-digital-do-brasil-2016-com-mapas-interativos-e-caderno-tematico-sobre-indigenas>, acesso em 7 de fevereiro de 2020.

<sup>22</sup> <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/cepa/revista-do-cepa>> Acessado em: 12 de 2018.

Foi mais especificamente, a partir da década de 1960, que arqueólogos descobriram sítios arqueológicos em diversas localidades do planalto curitibano constatando que no território viviam povos classificados pela Arqueologia como pré-ceramistas e ceramistas.

Colonizadores portugueses e seus descendentes estabelecidos em São Paulo deram início à ocupação europeia do espaço que hoje chamamos de Planalto Curitibano. De acordo com estudos, apresentados por Maria Angélica Marochi (2004, p. 53), a descoberta do ouro foi o principal motivo para criação de um primeiro núcleo colonial português, por volta de 1640. O povoado, que ficou conhecido como Arraial Grande, originou posteriormente municípios como Curitiba, São José dos Pinhais e outros que fazem parte da RMC.

Como nos anos iniciais da Educação Básica, o recorte espacial privilegia análises no contexto local, podemos enfatizar o estudo das etnias cuja presença no planalto curitibano, foi mais evidente, como a Guarani, Kaingang, Xetá e XoKleng. Assim, garantimos a possibilidade de nos aproximar, conhecer e valorizar a histórica presença deles, bem como seus conhecimentos e modos de vida tradicionais, evitando generalizações e buscando fortalecer e preservar suas identidades.

Outro aspecto importante que merece ser problematizado com as professoras é o fato de que os conteúdos quando trabalhados em sala devem abordar história e culturas indígenas de forma a contribuir para melhorar a qualidade de vida das comunidades nativas atuais. Isso porque a população se percebe herdeira de saberes que melhoram seu cotidiano, enriquecem a cultura, revitalizam os saberes e as memórias coletivas e ampliam a cidadania (PARANÁ, 2006).

Oficialmente SJP não tem aldeias ou escolas indígenas, no entanto as pesquisas diagnósticas sinalizaram a presença, tanto de estudantes<sup>23</sup> quanto de professores que se autodeclararam indígenas, sem contar os que não aparecem na pesquisa, pois, ainda não reconhecem a sua ascendência.

A atividade avaliativa do Módulo II será um relatório da aula de campo, de forma que o professor possa pensar sobre a experiência e sistematizar suas conclusões.

---

<sup>23</sup> Em dados do perfil sócio cultural dos alunos de 5º anos, levantados no diagnóstico da Prova Brasil em 2017, quatro por cento (132 estudantes) se declararam indígenas.

### 3.3.3. Módulo III - A temática indígena na legislação educacional

O Módulo III é composto por dois encontros presenciais, cujo objetivo será o de problematizar a função dos documentos orientadores e norteadores das políticas públicas educacionais, como um currículo, bem como, a inserção do conteúdo previsto pela Lei 11645/2008 nas práticas docentes.

No primeiro encontro o texto “A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural (2014)”, dos pesquisadores Delton Aparecido Felipe e Fabiane Freire França, será utilizado para subsidiar, com as professoras, uma discussão sobre a presença de temáticas ligadas à diversidade cultural nos currículos escolares. Enquanto o texto do José Gimeno Sacristà intitulado “O que significa o currículo (2014)” irá subsidiar as discussões sobre a função do currículo e suas camadas (prescrito, interpretado, realizado e real). A bibliografia indicada para o segundo encontro permitirá tratarmos das especificidades da Lei 11645/08.

O primeiro texto é um artigo intitulado “O ensino de História Indígena: possibilidades exigências e desafios com base na Lei 11645/2008 (2012)”, do pesquisador Edson Silva, e o segundo um livro, do pesquisador Giovani José da Silva, chamado Histórias e culturas indígenas na Educação Básica, irão contribuir para debater desafios enfrentados pelos professores para efetivação do conteúdo proposto pela Lei.

No que se refere à história indígena, por exemplo, já passou mais de uma década desde a publicação da Lei 11.645/2008, ainda existem muitos desafios para sua efetividade, se a nova versão curricular não estabelecer estratégias para sua aplicação se tornará um documento de gaveta.

Segundo o Parecer N° 14/2015 do CNE/CEB, para que seja efetiva e correta a abordagem da temática indígena nos currículos e espaços de aprendizagem das instituições de ensino, os educadores, especialmente os professores “devem conhecer e superar os principais problemas evidenciados, os quais somente reforçam preconceitos e produzem desinformações sobre os povos indígenas”. Ainda segundo o documento, os próprios indígenas devem assumir o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas.

Por isso que a introdução de um livro do pesquisador e indígena Gersem Baniwa, intitulado “O índio Brasileiro: tudo o que você precisa saber sobre os povos



indígenas no Brasil hoje” (2006), foi selecionada para aprofundarmos o estudo junto às professoras. Nesse encontro também será interessante buscar palestrantes convidados, representantes das etnias e grupos das comunidades localizadas nas proximidades de SJP, ou mesmo, as professoras que se declaram indígenas podem conduzir as reflexões.

Assim, teremos a oportunidade de chamar a atenção para a importância de parcerias com as lideranças indígenas (kujà e xamói, sábios, educadores, intelectuais indígenas, em geral) para atuarem como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas.

Esse movimento não é um detalhe, ele é essencial para a promoção de uma proposta de formação continuada que busca problematizar a dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas, que possam valorizar as diferentes origens culturais da população e que, ao mesmo tempo, cria um ambiente escolar que permita a manifestação da diversidade de forma criativa e transformadora na superação de preconceitos e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2015).

Para a avaliação deste Módulo, as professoras deverão produzir um texto didático, cujo objeto de estudo central seja trabalhar a história dos povos indígenas do Paraná ou de São José dos Pinhais, ontem ou hoje.

#### 3.3.4. Módulo IV - Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas.

O Módulo IV será composto por dois encontros presenciais, onde buscaremos tratar de práticas pedagógicas para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, especialmente os que viviam neste território antes da chegada dos europeus. No primeiro encontro iremos subsidiar o professor para que ele consiga desenvolver com os alunos uma oficina de arqueologia.

Será importante retomar com os professores os estudos e pesquisas arqueológicas realizados na região, que iniciamos com a aula de campo e agora pode ser ampliado de forma a permitir que ela possa introduzir tais conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. O texto do pesquisador Pedro Paulo Funari, intitulado “Os historiadores e a cultura material (2010)” traz alguns aportes teóricos

para as professoras entenderem melhor as especificidades de uma pesquisa que utiliza fontes arqueológicas.

O texto do pesquisador Adriano Toledo Paiva, intitulado “Estudos dirigidos com fontes primárias – metodologias e sua aplicação (2018)” também devem trazer subsídios para as professoras trabalharem com a história indígena em sala de aula, especialmente a partir de artefatos arqueológicos. Esta oficina foi idealizada de forma a poder contribuir com professoras que, como mencionado em outros momentos não são especialistas em História, portanto, possuem dificuldade no trato com algumas temáticas que exigem o diálogo com fontes menos convencionais, como os vestígios arqueológicos.

As fontes arqueológicas são um recurso importante na escrita da história dos povos históricos que viviam no Paraná e em São José dos Pinhais. São estudos feitos a partir destes vestígios que nos permitiram saber, por exemplo, que os primeiros povos agricultores e ceramistas que chegaram ao Paraná vieram do planalto central brasileiro há mais de quatro mil anos. Eram ancestrais de índios Jê, conhecidos como Guaianá, Coroado, Gualacho e Pinaré, representados atualmente pelos kaingang e Xokleng. Um relatório do Presidente de Província do Paraná, de 1876, descreve a presença de índios Botocudos, provavelmente Xokleng, nas proximidades de Guaratuba e Rio Negro. Foi um dos primeiros registros de uma autoridade colonial, indicando a presença destes povos em terras paranaenses. Acredita-se que a mudança desses grupos da Serra do Mar para o Planalto Curitibano tenha ocorrido como tentativa de fugir dos colonizadores europeus, que chegavam à região (PARELLADA, 2006).

Para trabalhar em sala de aula com história destes povos de uma forma mais lúdica e interativa sugerimos o uso dos materiais disponibilizados pelo Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da UFPR. O MAE oferece uma série de produtos para o uso em sala de aula, como as caixas didáticas com diversos materiais de apoio e propostas de atividades. Cada caixa é dedicada a um tema específico e pode ser emprestada para os professores desenvolverem atividades em sala de aula.

No primeiro encontro do Módulo IV, convidaremos um pesquisador do MAE para trabalhar com as professoras o conteúdo da caixa “Arqueologia do Litoral Paranaense”. Entre outras possibilidades de trabalho prático, o material orienta como desenvolver pesquisa arqueológica simulada na sala de aula.

A pesquisa simulada poderá subsidiar diversas reflexões, porém, o enfoque central nesta proposta será de apresentar e valorizar a tradição arqueológica relacionada aos ancestrais de indígenas Jê no Paraná, chamada de Itararé-Taquara, uma vez que a maioria dos artefatos arqueológicos encontrados em SJP correspondem a esta tradição (MOTA, 2012).

Estes povos utilizavam a cerâmica em peças com pequeno volume e espessura fina, eventualmente era feito um acabamento, com uma marcação de tecido, malha, carimbos ou mesmo uma incisão, na parte externa dos vasilhames. Já as ferramentas líticas, eram polidas e ou lascadas e usadas como raspadores, plainas, machados, pilões e batedores. Também confeccionavam cestos, principalmente em taquara, alguns eram inclusive impermeabilizados com cera de abelha para armazenar líquidos (PARANÁ, 2006; MOTA, 2012).

O segundo encontro e último do Módulo IV será o de encerramento da proposta. Está focado na prática pedagógica, em como as reflexões e problematizações exploradas durante os encontros podem ser levadas para a sala de aula. Tais reflexões podem ser compartilhadas com toda a rede municipal de ensino com a promoção de um seminário, onde as professoras possam sistematizar e compartilhar como a formação impactou em sua prática docente.

O texto do professor Giovani José da Silva intitulado “Ensino de História Indígena (2005)” e o “Relatório de Consultoria para o CNE: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade – História e Cultura dos Povos indígenas” serão os aportes teóricos que conduzirão os trabalhos.

No primeiro texto o professor Giovani compartilha uma experiência pessoal que teve ao trabalhar com a etnia Kadiwèu no Mato Grosso do Sul. Já o relatório do CNE traz um diagnóstico do cenário nacional e aponta alguns caminhos que devem ser seguidos pelos professores em todo país, apresentando inclusive algumas orientações para a prática docente.

No segundo encontro os professores irão, a partir dos textos base e, em equipes, proporem planos de aula, ou de trabalho docente para encaminhar conteúdos sobre a história e cultura indígena em São José dos Pinhais nos dias atuais. A ideia deste módulo será de pensar nestes sujeitos na atualidade.

Dessa maneira, pretendemos identificar estes sujeitos históricos que viveram e ainda vivem no território que hoje faz parte do município de São José dos Pinhais.

Pois enquanto a cidade se desenvolvia, eles não deixaram de existir, protagonizaram conflitos e disputas pelo direito de permanecerem em seus territórios com seus modos de vida próprios e hoje são munícipes de SJP.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas vêm buscando fortalecer o movimento de conquista, (re)conhecimento e respeito a seus direitos específicos e diferenciados. Este processo precisou ser acompanhado de novas posturas e medidas também por parte das políticas públicas educacionais, devendo o ensino de História na Educação Básica, atualmente, pautar-se em políticas inclusivas que contemplem a trajetória histórica e expressões socioculturais destes grupos. O plano de aula que as professoras deverão desenvolver neste módulo, pautado na diversidade, será utilizado para avaliar a consolidação do processo de ensino e aprendizagem do módulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A homologação da BNCC, em 2017, pressionou os municípios de todo país para realizarem o necessário processo de revisão e adequação curricular. Este movimento fez com que os sujeitos envolvidos com as ações educativas revisitassem algumas reflexões e/ou formassem novas sobre o que e como podemos tornar mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo de caso nasce como escopo deste processo, professora da rede pública de São José dos Pinhais e acadêmica de um programa de mestrado profissional, buscamos o aprofundamento na história do ensino de História nacional e local, das orientações dos documentos norteadores em vigor, como a BNCC (2017) e o Referencial Curricular do Estado do Paraná (2018) e do conteúdo da Lei 11.645/2008. Assim, como servidora pública, poderíamos contribuir para tessitura de um currículo municipal que pudesse contemplar algumas lacunas do currículo anterior.

A intenção do estudo de caso não foi fazer juízo de valor do currículo anterior, sim, identificar possibilidades de permanências, bem como, de onde seriam necessárias mudanças e rupturas. A necessidade de ruptura com o ensino tradicional ficou evidente, especialmente, quando tratamos das temáticas que envolvem conteúdos sobre relações étnico-raciais e culturais, como na abordagem da história dos povos indígenas.

O último capítulo, o produto final desta dissertação, foi pensado no sentido de ação concreta, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem histórica, mais inclusivo e empático. A estratégia seria formar os professores, de forma que possam superar determinadas abordagens e conceitos que tradicionalmente compõem as listas de conteúdos a serem ensinados aos estudantes.

A estratégia de atuação apresentada como produto final foi voltada para o currículo interpretado e não o prescrito. O conteúdo prescrito nunca dará conta, pela própria essência do documento, de toda a dimensão formadora necessária. Vale lembrar o caso dos PCN's (1997) ou mesmo a Lei 11645/2008, que propuseram uma base metodológica e/ou conteúdos que deveriam ser comuns para todas as escolas brasileiras que, no entanto, não se enraizaram na maioria das instituições

de ensino. Ou seja, por força de lei o conteúdo destes documentos estava prescrito nos currículos, porém, não necessariamente na prática docente.

Por inúmeros motivos, entre eles, podemos mencionar o uso de metodologias ainda amparadas na tradição, uma visão autoritária do processo de ensino e aprendizagem, a organização e seleção dos conteúdos dos currículos, o cotidiano escolar, o formato ou ausência de programas de formação continuada.... É muito comum que os pressupostos introdutórios curriculares não estejam alinhados ao efetivo desenvolvimento de tais pressupostos.

Ainda, devemos considerar que qualquer currículo que seja produzido a partir de agora, deverá em seu conteúdo conter sessenta por cento do que está prescrito na BNCC. O que pode ser um problema para as redes de ensino, uma vez que é um documento com muitas limitações, especialmente do ponto de vista das políticas de inclusão étnica-racial e cultural, já que ficou fortemente preso às amarras da tradição.

A forma que a BNCC de História foi produzida, homologada e seu conteúdo final, receberam e recebem muitas críticas. Entre elas destacamos o eixo central, que deslocou o foco do ensino de História nesta etapa, para a construção do sujeito “Eu” e do “Outro”, somente no quinto ano, ampliou para o mundo e a diversidade de povos e culturas. Há uma grande generalidade, que não ajuda muito o professor que não é especialista em História a problematizar os objetivos de aprendizagem.

Ou seja, as questões não estão explícitas no documento e fica a cargo do docente “entender” que determinada problemática pode ser trabalhada no eixo temático proposto. Portanto, quando e como o professor irá “entender” que deverá trabalhar com conteúdos e temáticas que envolvem relações étnico-raciais e culturais dos povos indígenas? Arrisco responder que provavelmente ao trabalhar o “descobrimento do Brasil”, “colonização”, “fim da escravidão” utilizando os mesmos encaminhamentos de sempre.

Conforme salientou Sacristàn (2013, p.26) “as pesquisas demonstram que o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com outros materiais curriculares”. Portanto, objetivando mediar a relação do professor com o currículo prescrito, valorizando sua autonomia na interpretação do documento, porém, fortalecendo seu repertório e

criticidade no trato com os conteúdos, especialmente os que envolverem a história e cultura dos povos indígenas, que a ementa do programa de formação idealizada.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *In: Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008.

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *In: Antíteses*. Universidade Estadual de Londrina, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez., 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes; 2011.

BANIWA, G. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. Identidade Nacional e Ensino de História no Brasil. *In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 185-204.

BITTENCOURT, C. M. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília (DF): 2004.



BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Brasília (DF): abril de 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília (DF): 2003.

CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Os direitos dos índios:** ensaios e documentos. Brasília: Brasiliense, 1987.

CARRETERO M. **Construir e ensinar:** as Ciências Sociais e a História. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAVALCANTI, T. L. V. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História.** São Paulo, v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011.

CAVALCANTE, T. L. V. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras. **Douradosnews.** Dourados, 13 abr. 2008.

CEREZER, J F. **Cerâmica Guarani:** manual de experimentação arqueológica. Erechim, RS: Habilis, 2011.

CERRI, L. F. Os objetivos do ensino de História. **Revista História & Ensino,** Londrina, vol. 5, 1999.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder: uma análise da mídia.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006

CHMYS, I. Arqueologia de Curitiba. *In: Curitiba – origens, fundação, nome.* **Boletim Informativo da Casa Romário Martins.** v. 21, n. 105, julho de 1955, p. 18 - 45.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, n. 49, jan./abril. 2012.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo. *In: LOPES, A. C.; MACEDO. E. (Org.).* **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 133 – 150.

COSTA, M. V. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença. *In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE;* Porto Alegre: Edipucrs, 2008

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, n. 49, jan./abril. 2012.

CUNHA, M. C. (Orgs). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

DIAS, Sueli de Fátima. **A prática pedagógica do professor de História:** um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana-PR (1990). Londrina, 2008.

OLIVEIRA, J. E. de A História Indígena em Mato Grosso do Sul: dilemas e perspectivas. **Territórios e Fronteiras,** Cuiabá, 2001, v. 2, n. 2, p.115-124.

\_\_\_\_\_. Sobre os conceitos e as relações entre história indígena e etnohistória. **Prosa.** Uniderpjun. 2003. v. 3, n. 1, p. 39-48.

FUNARI, P. P. Os historiadores e a cultura material. *In*: PINSKY, C. B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Curitiba: Imprensa oficial, 2003.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, nº 1, 1988.

FELIPE, D. A.; FRANÇA F. F. A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural. *In*: **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 9, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2014.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães; Silva, Marco Antônio. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. *In*: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: RBH, vol. 31, nº 60, p. 13-35, 2010.

GONTIJO, R. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural” *In*: **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 55-82.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do Município de São José dos Pinhais/PR. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2015.

HOBSBAW M, E. J. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características gerais dos indígenas/ resultado do universo. Rio de Janeiro, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LUCENA, T.C. Memória e História Local. *In: Ensino e Pesquisa*. Top. Educ.; Recife; v. 12, nº ½; 1994; p. 121-130.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Método 4**: habitat, vida, costumes, organização. Trad. de Juremir Machado da Silva, 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. e KERN, A. B. **Terra Pátria**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E., CIURANA, E. R. e MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009

MAROCHI, M. A. **História e Memória**: a busca pela construção de uma identidade de São José dos Pinhais. São José dos Pinhais, 2014.

MATTOZZI, I. **A História ensinada**: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? Revista Estudo da História. Associação dos Professores de História (APH),

n.3, out. 1998. Dossiê: O Ensino de História: problemas da didática e do saber histórico.

MATTOS, S. R. **O Brasil em lições**: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo. Rio de Janeiro: Acesso, 2000.

NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set 92-ago. 93.

OLIVEIRA, J. P. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: pacificação, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PARELLADA, C. I. (coord.) **Relatório final de caracterização do patrimônio arqueológico de Miringuava**, vale do rio Miringuava, município de São José dos Pinhais, Paraná. Curitiba: Museu Paranaense/ IPHAN, 2002.

PARELLADA, C. I. **Vida Indígena no Paraná**: memória, presença e horizontes. Curitiba: PROVOPAR – Ação Social, 2006.

OLIVEIRA, J. P. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para as escolas da Rede Pública Municipal**: ensino fundamental 1ª a 4ª séries. São José dos Pinhais: PMSJP/SEMED, 2004.

RODRIGUES, A. W. **Um olhar complexo sobre o passado**: história, historiografia e ensino de história no pensamento de Edgar Morin. Dissertação de Mestrado da Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2011.

ROJAS, J. L. **La Ethnohistoria de América**: Los indígenas, protagonistas de sua historia. Buenos Aires: SB, 2008.

ROSA, S. A. **A educação para as relações étnico-raciais na política educacional do município de São José dos Pinhais (2013 a 2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2017.

SACRISTÁN, J.G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Currículo para as Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental**. São José dos Pinhais, 2008.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Disciplina a Organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de São José dos Pinhais**. Lei Nº 632, de 29 de Outubro de 2004.

SANTOMÉ, T, **Currículo Escolar e Justiça Social**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHMIDT, M. A. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. *In*: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SCHMITZ, P.I. **Pré-História do Rio Grande do Sul**. Instituto Anchietano de Pesquisas - UNISINOS, São Leopoldo/RS. Documento 05, 2006.

SCHWARCZ, L. K. M. Questões de Fronteira. Sobre uma antropologia da história. **Novos Estudos**, julho de 2005, n. 72, p. 119-135.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes; 2017.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático** – Salvador, BA, EDUFBA, 2005.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In: Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

SOUZA, J. **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil/EUA**. Brasília: Paralelo, 1997.

TRIGGER, B. G. **Etnohistoria: problemas e perspectivas**. Traduciones y Comentarios. Trad. C. T. Michieli. San Juan, 1982, v. 1, p. 27-55.

VECHIA, A.; LORENZ K. M. (Org). **Programas de ensino da Escola Brasileira 1850-1851**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

## ANEXO I

### **LEGISLAÇÃO QUE NORTEIA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade.

O presente documento, do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estrutura-se em 5 (cinco) anos iniciais no Sistema Municipal de Ensino de São José dos Pinhais. Está fundamentado na legislação pertinente ao tema:

Lei Federal no 9.394/1996, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Parecer CEB no 24/2004, de 15/09/2004. Estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração.

Lei Federal no 11.114/2005, de 16/05/2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/1996. Torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Parecer CNE/CEB no 6/2005, de 08/06/2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração.

Resolução CNE/CEB no 3/2005, de 3/08/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração.

Parecer CNE/CEB no 18/2005, de 15/09/2005. Orienta a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório.

Lei Federal no 11.274/2006, de 6/02/2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394/1996. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental.

Deliberação CEE no 03/06, de 09/06/2006. Estabelece normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (anos) de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

Indicação CEE no 01/2006, de 09/06/2006. Estabelece normas para a implantação no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Parecer CNE/CEB no 39/2006, de 08/08/2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.

Deliberação CEE no 05/06, de 01/09/2006. Orienta para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Parecer CEE no 01/06, de 01/09/2006. Orienta para a implantação do



Ensino Fundamental de 9 (anos).

Parecer CNE/CEB no 45/2006, de 07/12/2006. Interpretação da Lei Federal nº. 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos.

Parecer CNE/CEB no 5/2007, de 1º/02/2007. Consulta com base nas Leis nº. 11.114/2005 e no 11.274/2006, tratam do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da matrícula obrigatória das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Indicação CEE no 01/2007, de 13/04/2007. Altera o art. 12 da Deliberação nº. 03/06 – CEE.

Deliberação CEE no 02/2007, de 13/04/2007. Altera o art. 12 da Deliberação nº. 03/06 – CEE.

Deliberação CEE no 03/2007, de 15/06/2007. Estabelece normas complementares para implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Indicação CEE no 02/2007, de 15/06/2007. Estabelece normas complementares para a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Indicação CME no 01/2007, de 18/10/2007. Estabelece normas para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Resolução CME no 01/2007, de 30/10/2007. Estabelece normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de São José dos Pinhais.

Resolução CME no 02/2007, de 13/11/2007. Trata sobre o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Parecer NCE/CEB no 4/2008, de 20/02/2008. Orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

O Município de São José dos Pinhais fez opção de implantar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no ano de 2007, após estudos e Indicação do Conselho Municipal de Educação.

## ANEXO II

### Sumário do Currículo de 2004

Currículo para as Escolas da Rede Municipal de Ensino - Anos Iniciais - 1º Segmento Ensino Fundamental		Sumário
<b>Apresentação</b>	7	
<b>Histórico</b>	8	
<b>I Fundamentação Teórica</b>	13	
1. Pressupostos Teórico-Metodológicos		
2. Referências		
<b>II Língua Portuguesa</b>	23	
1. Concepção		
2. Objeto de Estudo		
3. Encaminhamento Metodológico		
4. Conteúdos		
5. Avaliação		
6. Referências		
<b>III Matemática</b>	41	
1. Concepção		
2. Objeto de Estudo		
3. Encaminhamento Metodológico		
4. Conteúdos		
5. Avaliação		
6. Referências		
<b>IV Ciências</b>	83	
1. Concepção		
2. Objeto de Estudo		
3. Encaminhamento Metodológico		
4. Conteúdos		
5. Avaliação		
6. Referências		
<b>V Geografia</b>	119	
1. Concepção		
2. Objeto de Estudo		
3. Encaminhamento Metodológico		
4. Conteúdos		
5. Avaliação		
6. Referências		
<b>VI História</b>	149	
1. Concepção		
2. Objeto de Estudo		
3. Encaminhamento Metodológico		
4. Conteúdos		
5. Avaliação		
6. Referências		
<b>VII Educação Artística</b>	175	
1. Concepção		
2. Objeto de Estudo		
3. Objetivos		
4. Encaminhamento Metodológico		
5. Conteúdos		
6. Avaliação		
7. Referências		
<b>VIII Educação Física</b>	241	
1. Concepção		
2. Objeto de Estudo		
3. Encaminhamento Metodológico		
4. Conteúdos		
5. Avaliação		
6. Referências		

Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais - Secretaria Municipal de Educação

## ANEXO III

### CONTEÚDOS – HISTÓRIA – 1º ANO

TRABALHO	SOCIEDADE	CULTURA
<p>O meu dia-a-dia.</p> <p>Como organizo o meu tempo.</p> <p>Acontecimentos importantes em minha vida.</p> <p>A instituição familiar.</p> <p>A função e a posição de cada membro da família.</p> <p>O modo de vida diferente das famílias que moram em apartamentos ou em casas.</p> <p>Quem trabalha na escola.</p> <p>Respeito e ajuda mútua.</p> <p>A necessidade das habitações.</p>	<p>Eu sou assim.</p> <p>A história do meu nome.</p> <p>Meus dados pessoais.</p> <p>Orientar-se e atuar nos espaços cotidianos e nas suas vivências habituais de tempo.</p> <p>Viver em família.</p> <p>A família e seus membros.</p> <p>As famílias não são todas iguais.</p> <p>Distinção entre casa e lar.</p> <p>Percepção dos diferentes tipos de casas, hoje e em outros tempos e lugares.</p> <p>A escola.</p> <p>A sala de aula.</p>	<p>Meus brinquedos especiais.</p> <p>Coisas que eu gosto e que detesto.</p> <p>Os brinquedos ontem e hoje.</p> <p>Aprender a forma e função do calendário.</p> <p>O lazer em família na atualidade, em outros tempos e lugares.</p> <p>As casas não são iguais.</p> <p>As escolas estão em toda parte.</p> <p>Direitos e deveres do aluno.</p>

ANEXO IV

CONTEÚDOS – HISTÓRIA — 2º ANO

TRABALHO	SOCIEDADE	CULTURA
<p><b>Construção da identidade.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomes e sobrenomes.</li> <li>- Documentos: certidão de nascimento.</li> </ul> <p><b>O tempo em nossa vida.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Noção de temporalidade.</li> <li>- O que você faz todos os dias.</li> </ul> <p><b>Trabalho de cada pessoa da família dos alunos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho como resposta histórico-cultural às necessidades humanas.</li> <li>- Remunerado.</li> <li>- Não-remunerado.</li> <li>- Tipos de profissões.</li> </ul> <p><b>A necessidade do trabalho.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em casa e em outros ambientes.</li> </ul> <p><b>A organização do trabalho escolar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes funções das pessoas que integram a instituição escolar.</li> </ul>	<p><b>Quem sou eu?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como eu me vejo.</li> <li>- Meu jeito de ser.</li> </ul> <p><b>Eu tenho uma história.</b></p> <p><b>O tempo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O dia-a-dia das crianças.</li> <li>- O tempo e o relógio.</li> </ul> <p><b>O tempo e o calendário.</b></p> <p><b>Família</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem do nome e sobrenome da família, de descendência étnica e migratória.</li> <li>- Árvore genealógica.</li> <li>- Outras pessoas que participam do convívio familiar.</li> <li>- Diferenças e semelhanças entre as famílias dos alunos.</li> <li>- Formas de organização familiar. Convívio com os idosos.</li> </ul> <p><b>Formas sociais de morar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aldeias.</li> <li>- Favelas.</li> <li>- Casas.</li> <li>- Acampamentos (ciganos, sem-terra)</li> <li>- Moradores de rua.</li> <li>- Saneamento básico.</li> </ul> <p><b>Escola.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem e nome.</li> <li>- A história da escola.</li> <li>- Organização social.</li> <li>- Hierarquia escolar</li> <li>- Associações de Pais e Mestres -APM</li> </ul>	<p><b>Como eu era e como eu sou</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentação.</li> <li>- Brinquedos e brincadeiras.</li> </ul> <p><b>Os relógios utilizados em diferentes épocas.</b></p> <p><b>As pessoas mudam com o tempo.</b></p> <p><b>Acontecimentos importantes em sua vida.</b></p> <p><b>Atividades do homem e da mulher na família.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoje, em outros tempos e lugares.</li> <li>- Nos cuidados da casa e dos filhos.</li> <li>- Na divisão das tarefas.</li> <li>- Na educação dos filhos.</li> <li>- Na economia familiar.</li> </ul> <p><b>Atividades cotidianas individuais e coletivas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Horários, alimentação, vestuário, moda, cuidados pessoais, hábitos sociais, religiosos e outros.</li> <li>- Utensílios domésticos utilizados hoje e ontem.</li> <li>- Atividades de outras crianças em outros lugares e em outros tempos.</li> </ul> <p><b>Lazer.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades individuais e coletivas.</li> <li>- Na família.</li> <li>- Brinquedos e brincadeiras hoje, em outros tempos e lugares.</li> </ul> <p><b>A casa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é minha casa.</li> <li>- As casas mudam, conforme a condição social, cultural e o tempo.</li> </ul> <p><b>A escola.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é minha escola.</li> <li>- As escolas em outros tempos e outros lugares.</li> </ul> <p><b>Símbolos da escola e do município.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hino, bandeira e brasão.</li> </ul>

## ANEXO V

### CONTEÚDOS – HISTÓRIA – 3º ANO

TRABALHO	SOCIEDADE	CULTURA
<p><b>Medindo o tempo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia, semana, mês.</li> <li>- Profissionais que trabalham com documentos: historiador e arqueólogo</li> </ul> <p><b>Trabalho na comunidade (bairro/vila) em que mora o aluno.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As atividades econômicas desenvolvidas no bairro.</li> <li>- As diversas funções/profissões existentes.</li> <li>- Profissões que não existem mais e as que permaneceram.</li> <li>- Remuneração pelo trabalho.</li> </ul> <p><b>Homem e mulher.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funções/profissões do homem e da mulher hoje e em outros tempos e lugares.</li> <li>- Atividades de trabalho desenvolvidas pelas diferentes etnias, hoje e em outros tempos e lugares.</li> </ul> <p><b>Trabalho infantil.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é?</li> <li>- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.</li> <li>- Profissões que utilizam meios de comunicação e transporte.</li> </ul>	<p><b>O que é tempo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizando seu tempo.</li> <li>- Documentos: orais, escritos, materiais.</li> </ul> <p><b>Bairro e sua história.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem do nome.</li> <li>- Ruas e praças.</li> <li>- Ocupação do bairro.</li> <li>- As transformações ocorridas no bairro.</li> <li>- Semelhanças e diferenças entre os bairros.</li> <li>- Relações sociais e econômicas no bairro.</li> </ul> <p><b>Família e outros grupos sociais.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílias que participam na formação do bairro.</li> <li>- Famílias afro-descendentes e indígenas.</li> <li>- Grupos religiosos (lideranças e instituições religiosas).</li> <li>- Grupos de lazer (clubes sociais, literários e recreativos).</li> </ul> <p><b>Associações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desportivas (times de futebol, etc.).</li> <li>- Políticas (partidos e lideranças, representação de moradores do bairro).</li> <li>- Sindicais.</li> <li>- De apoio: clube de mães; grupo de jovens.</li> <li>- Conselho escolar.</li> </ul> <p><b>Os meios de comunicação.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de comunicação que fazem parte do cotidiano dos alunos.</li> <li>- A história dos meios de comunicação.</li> </ul> <p><b>Os meios de transporte.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de transportes que fazem parte do cotidiano dos alunos.</li> <li>- A história dos meios de transporte.</li> </ul>	<p><b>Instrumentos para medir o tempo.</b></p> <p><b>Tempo e história.</b></p> <p><b>Diferentes registros.</b></p> <p><b>Outros tipos de documentos.</b></p> <p><b>Os museus e seus objetos.</b></p> <p><b>Documentos como patrimônio histórico.</b></p> <p><b>A comunidade (bairro/vila/colônia).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de lazer e festas existentes no bairro.</li> <li>- Moradias e tipos de casa (estilos arquitetônicos, usos do espaço doméstico, hoje e em outros tempos).</li> <li>- Memória e patrimônio.</li> <li>- Serviços públicos no bairro atualmente e em diferentes épocas.</li> </ul> <p><b>Lazer, Festas e comemorações.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincadeiras hoje.</li> <li>- Formas e brincadeiras em outros tempos e outros lugares.</li> <li>- Festas e comemorações hoje.</li> <li>- Diferentes formas de festas e comemorações em outros tempos e lugares.</li> <li>- Comemorações religiosas, folclóricas, étnicas, familiares, escolares.</li> </ul> <p><b>Os meios de comunicação.</b></p> <p>Formas de comunicação hoje e em outros tempos e culturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os meios de transporte.</li> </ul> <p>Formas de transportes hoje e em outros tempos e culturas.</p> <p><b>Homem e mulher na escola/educação hoje e em outros tempos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação do homem e da mulher</li> <li>- Vivendo diferenças: o outro; o preconceito; a discriminação.</li> </ul> <p><b>Símbolos do município.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hino, bandeira e brasão.</li> </ul>

ANEXO VI

CONTEÚDOS – HISTÓRIA – 3º ANO

TRABALHO	SOCIEDADE	CULTURA
<p><b>Medindo o tempo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia, semana, mês.</li> <li>- Profissionais que trabalham com documentos: historiador e arqueólogo</li> </ul> <p><b>Trabalho na comunidade (bairro/vila) em que mora o aluno.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As atividades econômicas desenvolvidas no bairro.</li> <li>- As diversas funções/profissões existentes.</li> <li>- Profissões que não existem mais e as que permaneceram.</li> <li>- A remuneração pelo trabalho.</li> </ul> <p><b>Homem e mulher.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funções/profissões do homem e da mulher hoje e em outros tempos e lugares.</li> <li>- Atividades de trabalho desenvolvidas pelas diferentes etnias, hoje e em outros tempos e lugares.</li> </ul> <p><b>Trabalho infantil.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é?</li> <li>- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.</li> <li>- Profissões que utilizam meios de comunicação e transporte.</li> </ul>	<p><b>O que é tempo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizando seu tempo.</li> <li>- Documentos: orais, escritos, materiais.</li> </ul> <p><b>Bairro e sua história.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem do nome.</li> <li>- Ruas e praças.</li> <li>- Ocupação do bairro.</li> <li>- As transformações ocorridas no bairro.</li> <li>- Semelhanças e diferenças entre os bairros.</li> <li>- Relações sociais e econômicas no bairro.</li> </ul> <p><b>Família e outros grupos sociais.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílias que participam na formação do bairro.</li> <li>- Famílias afro-descendentes e indígenas.</li> <li>- Grupos religiosos (lideranças e instituições religiosas).</li> <li>- Grupos de lazer (clubes sociais, literários e recreativos).</li> </ul> <p><b>Associações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desportivas (times de futebol, etc.).</li> <li>- Políticas (partidos e lideranças, representação de moradores do bairro).</li> <li>- Sindicais.</li> <li>- De apoio: clube de mães; grupo de jovens.</li> <li>- Conselho escolar.</li> </ul> <p><b>Os meios de comunicação.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de comunicação que fazem parte do cotidiano dos alunos.</li> <li>- A história dos meios de comunicação.</li> </ul> <p><b>Os meios de transporte.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de transportes que fazem parte do cotidiano dos alunos.</li> <li>- A história dos meios de transporte.</li> </ul>	<p><b>Instrumentos para medir o tempo.</b></p> <p><b>Tempo e história.</b></p> <p><b>Diferentes registros.</b></p> <p><b>Outros tipos de documentos.</b></p> <p><b>Os museus e seus objetos.</b></p> <p><b>Documentos como patrimônio histórico.</b></p> <p><b>A comunidade (bairro/vila/colônia).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de lazer e festas existentes no bairro.</li> <li>- Moradias e tipos de casa (estilos arquitetônicos, usos do espaço doméstico, hoje e em outros tempos).</li> <li>- Memória e patrimônio.</li> <li>- Serviços públicos no bairro atualmente e em diferentes épocas.</li> </ul> <p><b>Lazer, Festas e comemorações.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincadeiras hoje.</li> <li>- Formas e brincadeiras em outros tempos e outros lugares.</li> <li>- Festas e comemorações hoje.</li> <li>- Diferentes formas de festas e comemorações em outros tempos e lugares.</li> <li>- Comemorações religiosas, folclóricas, étnicas, familiares, escolares.</li> </ul> <p><b>Os meios de comunicação.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de comunicação hoje e em outros tempos e culturas.</li> <li>- Os meios de transporte.</li> <li>- Formas de transportes hoje e em outros tempos e culturas.</li> </ul> <p><b>Homem e mulher na escola/educação hoje e em outros tempos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação do homem e da mulher</li> <li>- Vivendo diferenças: o outro; o preconceito; a discriminação.</li> </ul> <p><b>Símbolos do município.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hino, bandeira e brasão.</li> </ul>

## ANEXO VII

### CONTEÚDOS – HISTÓRIA — 4ª SÉRIE / 5º ANO

TRABALHO	SOCIEDADE	CULTURA
<p><b>Conceito e importância do trabalho (ontem e hoje).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho na história do Brasil.</li> <li>- Nas comunidades indígenas</li> </ul> <p><b>Conceito e importância do trabalho (ontem e hoje).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos bandeirantes.</li> <li>- Dos tropeiros.</li> </ul> <p><b>A luta dos colonos por leis mais justas e pela Independência do Brasil.</b></p> <p><b>Conceito e importância do trabalho do negro, ontem e hoje.</b></p> <p><b>Trabalho nas comunidades negras.</b></p> <p><b>Trabalho escravo.</b></p> <p><b>Conceito e importância do trabalho (ontem e hoje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho do imigrante estrangeiro.</li> </ul> <p><b>As influências da globalização nas relações do trabalho.</b></p> <p><b>As tecnologias e o trabalho na sociedade contemporânea.</b></p>	<p><b>Sociedade brasileira.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Índio brasileiro.</li> <li>- Comunidades indígenas hoje.</li> <li>- A chegada dos europeus.</li> </ul> <p><b>As expedições e as riquezas da nova terra (Pau-brasil).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Começa a colonização.</li> <li>- A caná-de-açúcar.</li> </ul> <p><b>As Capitanias Hereditárias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em busca de novas riquezas (ouro).</li> <li>- Os bandeirantes.</li> <li>- Os tropeiros.</li> </ul> <p><b>A Inconfidência Mineira.</b></p> <p><b>A transferência da corte portuguesa.</b></p> <p><b>A independência do Brasil.</b></p> <p><b>Sociedade brasileira.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escravo africano.</li> <li>- Tráfico negroiro.</li> <li>- A vida de escravo.</li> <li>- Resistência (movimentos sociais/ quilombos).</li> <li>- Abolição.</li> <li>- Discriminação e preconceito.</li> <li>- O negro hoje.</li> </ul> <p><b>Sociedade brasileira:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imigrantes.</li> <li>- Interesses e/ou motivações para a vinda ao Brasil.</li> <li>- Imigração para o sul do Brasil.</li> <li>- Motivação e ocupação.</li> <li>- Migrações internas.</li> <li>- Mudanças em busca de trabalho e riquezas.</li> <li>- Retirantes.</li> <li>- Êxodo rural.</li> </ul> <p><b>Participação política dos cidadãos – o voto (ontem e hoje).</b></p> <p><b>Os movimentos sociais (ontem e hoje).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Operário</li> <li>- Feminista</li> <li>- Ecológico</li> </ul>	<p><b>Manifestações da cultura indígena.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de expressão artística do índio brasileiro (dança, pinturas, lendas).</li> <li>- Instrumentos de trabalho, de guerra e músicas.</li> <li>- Manifestações religiosas.</li> </ul> <p><b>O papel do homem/mulher. Brasil em outros tempos (índios).</b></p> <p><b>Manifestações da cultura portuguesa.</b></p> <p><b>Costumes alimentares e de vestuário dos tropeiros.</b></p> <p><b>Valorização das obras da época como patrimônio cultural.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cidades históricas que apresentam artefatos e construções coloniais.</li> <li>-</li> </ul> <p><b>Comemorações cívicas.</b></p> <p><b>Manifestações da cultura africana.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O negro na África (modo de viver e pensar).</li> <li>- O negro no Brasil (imposições da cultura portuguesa)</li> <li>- Resistência e tradições mantidas.</li> <li>- Ritmo, arte, poesia, alimentação.</li> <li>- Manifestações religiosas.</li> <li>- O papel do homem e da mulher negra ontem e hoje.</li> </ul> <p><b>Manifestações da cultura brasileira:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuição dos imigrantes.</li> <li>- Festas (origem e significado).</li> <li>- Expressões artísticas.</li> <li>- Literatura.</li> <li>- Arquitetura.</li> <li>- Alimentação.</li> <li>- Costumes religiosos e outros.</li> </ul> <p><b>O papel do homem/mulher imigrante.</b></p> <p><b>Influência da mídia (telenovelas, propagandas, minisséries e outras):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No comportamento</li> <li>- Na linguagem</li> <li>- Na alimentação</li> <li>- No vestuário e outros</li> </ul> <p><b>Símbolos do País</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hino, bandeira e brasão.</li> </ul>

## ANEXO VIII

### REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Maria. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. p.128-161. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BUENO, João Batista Gonçalves. **Os livros didáticos de história & a leitura das pinturas históricas**. In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. São Paulo, ano 1, n. 3, jul. 2001. pp. 45-47.
- CABRINI, C. (excluir et al.) et al. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMARGO, Dulce Pompêo; ZAMBONI, E. **A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola**. Revista Em Aberto. Brasília, MEC/INEP, n. 37, jan/mar. 1988.
- CARVALHO, M. do C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Buenos Aires, Aique, 1991.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- CRUZ, M. B. A.; In NIKITIUK, S. L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUSTÓDIO JR., Francisco. **A redemocratização no Brasil**. Análise do documento fotográfico nos livros didáticos e meios de comunicação. In: Caderno de História, Uberlândia, 8 (1):115-133, mar.99/mar. 2000.
- DOSSE, F. **A história em migalhas: dos Annales à Nova História**. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade reflexiva: trabalho e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Unesp, 1997.
- HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914 - 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBSBAWM, E.J. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



- HOBBSAWM, E; RANGER, T.(Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JOANILHO, A. L. **História e prática**: pesquisa em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MATOS, Maria Izilda Santos de. **História e Música**: reflexões, pesquisa e ensino. In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. São Paulo, ano 1, n. 3, jul. 2001. pp. 58-62.
- MICELI, P. In MORAIS, R. de (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. **O tema do descobrimento do Brasil no cinema dos anos 30**: uma análise de Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro. In: História: questões e debates, Curitiba, Ed. UFPR. n. 32, jan./jun, 2000, p. 65-74.
- NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: trajetórias e perspectivas. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH, v. 13, n. 25/26, setembro 92/agosto 93, p. 143-162.
- NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe M.F. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino**. In: PINSKI, J. (Org.) O Ensino de História e a Criação do Fato. São Paulo, Contexto, 1988.
- NEMI, A. L. L.; MARTINS, J. C. **Didática de história**: o tempo vivido: uma outra história? São Paulo: FTD, 1996.
- NUNES, S. do C. **Concepções de mundo no ensino de história**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. 2. ed. Curitiba: SEED, 1986.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. 2. ed. Curitiba, 1992.
- PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1990.
- PESAVENTO, S. J. História & história cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para as escolas da Rede Pública Municipal**: ensino fundamental 1a a 4a séries. São José

dos Pinhais: Curitiba: PMSJP/SEMED, 2004.

ROCHA, U. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, S.L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

Revista Brasileira de História. **Ensino de história**: novos problemas. n.º 36. São Paulo: ANPUH, 1999.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **Pelas ruas da cidade**: patrimônio histórico, cidadania e ensino de história. In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. São Paulo, ano 1, n. 3, jul. 2001. pp. 41-44.

SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SCHENA, D. R. et al. **Conteúdo, metodologia e avaliação do ensino de história**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, PROGRAD; NEAD, 2002.

SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto (Orgs.) **Qual História? Qual Ensino? Qual cidadania?** Porto Alegre, ANPUH, Ed. Unisinos, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo, Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. pp. 54-65.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Historiar**: fazendo, contando, narrando a História. São Paulo, Scipione, 2001 (Vol. 1 a 4).

SILVA, D.; FERRO, O. M. dos R. **Subsídio de história** - Projeto Tal. In: MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande: [s.n.], 1997.

SILVA, M. A. da. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, M. A. **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SOUZA, Rosa de Fátima. **A difusão da escola primária em Campinas**. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do [et al.]. Memória da Educação: Campinas (1850-1960). Campinas, São Paulo, Editora da Unicamp, Centro de Memória, Unicamp, 1999.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. v. 1.

VARUSSA, José Rinaldo. **Pensando a paisagem como uma possibilidade para o ensino de história**. In: Caderno de História. Uberlândia, 8(1):101-114, mar.99/mar. 2000.

VIANA, Iêda. **A transição da disciplina de história para estudos sociais na rede municipal de ensino de Curitiba (1970-1980)**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutorado (Texto para Qualificação), 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZAMBONI, E. (Org.). **A prática do ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Cadernos CEDES, n.10).

ZAMBONI, E. **História integrada é um eufemismo**. São Paulo: IBEP, 2001. Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas - Área de conhecimento História.