



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

LENY RUSSI ZANON

**A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA**

CAMPINAS

2021

LENY RUSSI ZANON

**A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Loureiro Dias

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA
PELA ALUNA LENY RUSSI ZANON, E
ORIENTADA PELA PROFA. DRA. CAMILA
LOUREIRO DIAS.

Campinas
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Paulo Roberto de Oliveira - CRB 8/6272

Z171t Zanon, Leny Russi, 1969-
A temática indígena na escola : possibilidades e desafios entre a prática e a teoria / Leny Russi Zanon. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Camila Loureiro Dias.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Ensino. 2. História. 3. Indígenas. 4. Currículo. 5. Material didático. I. Dias, Camila Loureiro, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The indigene thematic at school : possibilities and challenges between practice and theory

Palavras-chave em inglês:

Teaching

History

Indigenes

Curriculum

Teaching material

Área de concentração: Ensino de História

Titulação: Mestra em Ensino de História

Banca examinadora:

Camila Loureiro Dias [Orientador]

Antonia Terra de Calazans Fernandes

José Alves de Freitas Neto

Data de defesa: 13-09-2021

Programa de Pós-Graduação: Ensino de História

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-2341-501X>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3511132345455466>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 13 de setembro de 2021, considerou a candidata Leny Russi Zanon aprovada.

Profa. Dra. Camila Loureiro Dias – orientadora – IFCH/UNICAMP

Prof. Dr. José Alves de Freitas Neto – IFCH/UNICAMP

Profa. Dra. Antônia Terra de Calazans Fernandes - Departamento de História da FFLCH-USP

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/ Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

**Ao meu marido Roberto e à minha filha
Júlia.**

AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão à minha orientadora Profa. Dra. Camila Loureiro Dias, pela paciência, por compartilhar sua experiência e seu conhecimento, oportunizando reflexão acadêmica e ampliando horizontes em minha atuação como docente.

Aos Profs. Dr. Aldair Rodrigues e Dra. Antônia Terra Calazans Fernandes, que participaram da minha banca de qualificação, por suas preciosas críticas e indicações de leitura.

À minha amiga Rosa Maria Lindolfo Pontes, pelo bom humor, apoio essencial nos momentos de desânimo e incessante encorajamento.

Aos meus amigos do Profhistória, pelos bons momentos compartilhados e ajuda mútua, em especial à minha amiga Layla Chaves Lucena, parceira de viagens à Unicamp e escuta paciente, e ao meu amigo Pedro Zarotti Moreira, pelo apoio e trocas de ideias.

Aos professores do Profhistória, pelo ensino dedicado e de qualidade, que contribuiu para o meu aperfeiçoamento profissional.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Eliana Sumi, que muito gentilmente respondia aos pedidos de ajuda e dúvidas.

RESUMO

A presente pesquisa visa refletir sobre a importância de práticas pedagógicas voltadas à valorização da pluralidade cultural nas aulas de história no Ensino Médio, problematizando as representações sociais em relação às temáticas indígenas, após a aprovação da Lei 11.645/08. Esta dissertação analisa o tema das representações sociais dos indígenas ao longo da história do Brasil e as recentes reformulações curriculares nacionais que buscaram garantir princípios constitucionais de promoção de igualdade e respeito à diversidade cultural. Assim, este estudo, buscou compreender se essas políticas públicas atingem seus objetivos, analisando-se a prática escolar assistida pelos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas do Estado de São Paulo, entre 2008-2018 (*Caderno do Professor e Caderno do Aluno*). Para isso, analisou-se seu conteúdo, sob a perspectiva de vários autores do campo do currículo. Como proposta de intervenção pedagógica, foi apresentada uma Sequência Didática com a temática da participação dos indígenas na elaboração da atual Constituição brasileira.

Palavras Chave: Ensino; História; Indígenas; Currículo; Material didático.

ABSTRACT

The present search aims to consider about the importance of pedagogical practices directed to the valorization of cultural plurality in the History classes of High School, problematizing social representations in relation to the indigene thematic, after the approval of the law 11.645/08. This dissertation analyses the topic of social representations of the indigenes along of Brazil history and the recent national curriculum reformulations which sought to guarantee constitutional principles of the equality promotion and the respect to the cultural diversity. Thus, this study sought to understand if these public politics achieve the goals, analyzing the school practice supported by teaching materials used in public school of São Paulo state, between 2008-2018 (*Caderno do Professor e Caderno do Aluno*). For this, its content was analyzed from the perspective of several authors in the field of curriculum. As a proposal of pedagogical intervention, it was presented a Didactic Sequence with the thematic of indigenes participation in the elaboration of the current Brazilian Constitution.

Key words: Teaching; History; Indigenes; Curriculum; Teaching material.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Situação de Aprendizagem 3 – A Pré-história sul-americana, brasileira e regional	44
Figura 2 – Situação de Aprendizagem 3 – A Pré-história sul-americana, brasileira e regional	48
Figura 3 – Situação de Aprendizagem 4 – Interações Culturais	56
Figura 4 – Situação de Aprendizagem 4 – Interações Culturais	57
Figura 5 – Situação de Aprendizagem 4 – Interações Culturais	58
Figura 6 – Situação de Aprendizagem 5 – Sistemas Coloniais europeus: A América Colonial	60
Figura 7 – Situação de Aprendizagem 5 - Sistemas Coloniais europeus: A América Colonial: Carta a El-Rei D. Manuel, escrita por Pero Vaz de Caminha (excerto)	62
Figura 8 – Situação de Aprendizagem 5 - Sistemas Coloniais europeus: A América Colonial	65
Figura 9 – Situação de Aprendizagem 8 – Independência dos Estados Unidos da América ..	66
Figura 10 – Situação de Aprendizagem 5 – A expansão para oeste e a Doutrina do Destino Manifesto	68
Figura 11 – Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismo, Gobineau e o racismo	70
Figura 12 – Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismo, Gobineau e o racismo	71
Figura 13 – Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismo, Gobineau e o racismo	72
Figura 14 – Procedimentos de análise de documento histórico.....	83

LISTA DE SIGLAS

AP	Aproximadamente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CNE/CEB	Conselho de Educação Básica – Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
CNN	Cables News Network
DF	Distrito Federal
DOPS	Departamento de ordem política e social
EM	Ensino Médio
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPB	Música popular brasileira
OIT	Organização Internacional de Trabalho
PCNs	Parâmetros Culturais Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
SA	Situação de Aprendizagem
SD	Sequência Didática
SE	Secretaria de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação
SPI	Serviço de Proteção do Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNI	União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A QUESTÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	18
1.1 BONS E MAUS SELVAGENS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS INDÍGENAS	18
1.2. VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA REDEMOCRATIZAÇÃO	23
2. CIDADANIA E DIVERSIDADE NAS REFORMAS CURRICULARES	28
2.1. CURRÍCULO E DIVERSIDADE	28
2.2. REFORMAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	34
2.3. O CURRÍCULO NO ESTADO DE SÃO PAULO (2008-2018)	36
2.4. A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	38
3. A TEMÁTICA INDÍGENA NO MATERIAL DIDÁTICO: SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS	41
3.1. PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	45
3.2. SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO	55
3.3. TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
PROPOSTA DIDÁTICA	82
1. A SEQUÊNCIA DE ENSINO: ASPECTOS DIDÁTICOS	83
1.1. O DOCUMENTÁRIO “ÍNDIO CIDADÃO?”	84
2. ROTEIRO DE ESTUDOS E ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	89
3. A PROPOSTA DIDÁTICA ESQUEMATIZADA	101
FONTES	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Nosso país compartilha diferentes etnias e uma variedade imensa de culturas que se entrelaçam na construção do que chamamos de sociedade brasileira. Desse modo, a escola se depara com desafios à promoção de uma educação que abarque as diversidades, considerando a característica multicultural do nosso povo.

A escola possui um papel imprescindível na desconstrução de preconceitos que invariavelmente se constroem nas relações sociais, em tempos de rápida evolução tecnológica. Isso porque é na escola que se estuda e se produz a ideia de direitos de forma coletiva, contribuindo para o fomento de práticas inclusivas e de respeito aos direitos humanos.

Nesse cenário, deve-se refletir sobre o papel da disciplina de História no Ensino Médio e como se insere nessa nova conjuntura, também marcada por polarizações e extremismos. É perceptível que nos últimos anos uma onda conservadora e reacionária tem ocorrido, disseminando discursos de ódio pelas redes sociais, resultando ataques aos direitos humanos duramente conquistados.

À vista disso, em minha prática docente, perceberam-se muitos estudantes que chegavam ao Ensino Médio com visões estereotipadas sobre os indígenas, demonstrando um imaginário generalista, que desconsiderava a diversidade de culturas e etnias. Essas representações, ao deturpar a compreensão sobre os indígenas, restringiam concebê-los como sujeitos históricos dotados de direitos.

Mas como se construiu esse imaginário? Os alunos compartilham ideias e construções sociais sobre a temática indígena apreendidas ao longo da trajetória como estudantes, nas relações familiares e sociais, nas diferentes mídias e, mais recentemente, nas redes sociais. Foi evidenciado que os discursos de intolerância e preconceito propagados nas mídias sociais adentravam na sala de aula, pois os alunos repetiam informações descontextualizadas e de ataques às minorias, não reconhecendo a diversidade cultural e seu valor como patrimônio histórico.

Diante dos fatos, refleti sobre como contribuir para a promoção de atitudes que propiciassem a tolerância e o respeito ao próximo. Além do mais, questionou-se qual o papel da escola na construção de uma imagem alternativa às visões estereotipadas e intolerantes e que, ao contrário, fosse sensível à diversidade, colaborando no processo de formação de uma educação cidadã.

Ao reconhecer a importância dos materiais didáticos e, de maneira geral, os recursos que o professor dispõe em sala de aula para abordar a temática indígena, a presente pesquisa

tem como objetivo geral refletir sobre a importância da renovação das práticas pedagógicas nas aulas de História no Ensino Médio, problematizando as representações sociais em relação às temáticas indígenas. Todavia, observa-se o crescimento da atenção dos historiadores a respeito de como essa temática é apresentada no contexto escolar e nos documentos curriculares.

Como apontado por Bittencourt (2013), os indígenas são abordados em estudos escolares desde o século XIX, sendo apresentados em propostas curriculares e livros didáticos ao se estudar a história do Brasil e da América durante a Idade Moderna. Surgem nos estudos sobre colonização e desaparecem à constituição do Estado Nacional. De acordo com a autora, a presença de povos indígenas em livros didáticos tem sido analisada por vários estudiosos, com destaque para antropólogos sensibilizados com a influência do etnocentrismo na composição dos textos escolares.

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores se concentraram sobre como a temática indígena tem sido desenvolvida nos livros escolares, especialmente após a aplicação da Lei 11.645/08 (SILVA; GRUPIONI, 2000; COELHO, 2007; FERNANDES, 2009; SILVA, 2012b; BITTENCOURT, 2013). Assim, demonstram o quanto os estudos sobre a temática indígena têm se ampliado, gerando renovações nos materiais didáticos, que também precisaram se adaptar às novas reformulações curriculares e determinações do MEC. Revisões recentes na historiografia, em grande parte decorrentes das lutas pelos direitos indígenas intensificados após a Constituição de 1988, também impactaram esse processo. Desse modo, houve um processo de desconstrução dos estereótipos indígenas quando a historiografia os redimensionou como sujeitos históricos, rompendo com os apagamentos ao longo da história do Brasil (ALMEIDA, 2010; CARVALHO JR, 2016; DANTAS, 2016).

Com os avanços dos estudos antropológicos, a categoria “índio genérico” foi substituída pela de diversidade étnica, cultural, linguística e de representação de mundo, como apontam os estudos de Cunha (1992), Oliveira (2000), Monteiro (2000), Oliveira e Freire (2006), Melatti (2007) e Gomes (2012).

Desde a redemocratização, existe um empenho das políticas públicas de formar cidadãos que reconheçam e respeitem a diversidade, fomentando direitos de diversos grupos socioculturais que historicamente tiveram culturas e histórias silenciadas por processos violentos de desconstrução de suas identidades. Todas essas transformações impactaram na elaboração de currículos escolares que estivessem mais conectados com o rompimento de uma matriz monocultural europeia, com destaque para as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que visavam contribuir para diminuir o racismo e a discriminação.

Apesar das determinações legais apresentarem importantes orientações sobre como abordar a diversidade cultural na Educação, ainda há um longo caminho pela frente em implementá-las, pois o seu poder em determinar a prática ainda é muito limitado. O currículo real, como ressaltado por Sacristán (1995, p. 86), “é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos”, pois devemos considerar uma dimensão em que se influenciam dialeticamente linguagens proferidas, exemplos e atitudes empregadas, relações sociais complexas, tipos de avaliação e materiais didáticos utilizados.

No título da dissertação, o termo “prática” foi propositadamente colocado antes da “teoria”. Apesar de tradicionalmente a teoria aparecer antes da prática, a inversão dessas palavras não teve como objetivo desdenhar a teoria, mas valorizar a prática docente, especificamente os saberes adquiridos com a experiência ao longo dos anos de atuação na educação básica. Esses saberes específicos são adquiridos pelos professores “no exercício de sua função e prática de sua profissão [...] fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF; LESSARO; LAHAYE, 1991, p. 220).

Desse modo, a inversão no título destacou um aspecto desta pesquisa: a análise prática da aplicação do Currículo do Estado de São Paulo, relativo à temática indígena no ensino de história, com base em minha vivência profissional no período de 2008 a 2018. Nesse sentido, busquei demonstrar o meu saber-fazer, assim como os conhecimentos mobilizados e aplicados na prática. Como evidenciado por Tardif (2012, p. 230):

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Vale ressaltar que desenvolvi ao longo dos anos uma sensibilidade e uma capacidade de observação dos alunos, reconhecendo suas diferenças individuais, sociais, cognitivas ou afetivas, de maneira que compreendi como elas estão em constante transformação, mesmo no curto período de um bimestre letivo. São saberes criados com a experiência, cabendo reexaminar constantemente minha atuação, ou seja, minha prática e meus saberes profissionais adquiridos.

No entanto, para aperfeiçoar e compreender melhor a prática educativa é fundamental a reflexão crítica a partir de referenciais teóricos. Assim, é dado o primeiro passo para romper práticas educativas conformistas. A acomodação gera uma rotina de trabalho que resiste à mudança e não compreende o papel transformador da Educação. Essa prática não se

inicia na sala de aula, mas também fora dela, pelas relações sociais, pelos conhecimentos especializados e teóricos adquiridos durante a formação profissional acadêmica, na forma como aprendemos a gerenciar conflitos, dentre outros.

Como apontado por Zabala (1998, p. 16), não é simples definir a prática, pois possui uma estrutura sujeita a vários determinantes, como aspectos institucionais, organizativos, metodológicos, possibilidades reais dos professores, entre outros, sendo que nela se expressam ideias, valores e hábitos pedagógicos. Isso demonstra a sua complexidade. Para o autor, as tentativas de análise que “parcelam” cada uma das variáveis que a perpassa, sem relacioná-las umas com as outras carecem de “significado ao perder o sentido unitário do processo de ensino/aprendizagem”.

A minha prática se fundamenta em conhecimentos teóricos e especializados da área das ciências humanas, assim como da educação. Mas esses conhecimentos devem ser aplicados e invariavelmente exigem atenção a vários condicionantes, como as imposições curriculares, a gestão da sala de aula com sua rotina de ensino/aprendizagem e de interações sociais e avaliação do conhecimento.

Desse modo, a reflexão da prática levantou a seguinte questão no que se refere às questões étnico-culturais: *Como venho abordando a temática indígena em sala de aula no Ensino Médio?* Essa primeira reflexão permitiu descortinar erros e acertos frente aos estudos teóricos sobre multiculturalismo e educação. Sem esse raciocínio, com base nas discussões teóricas, a prática torna-se conservadora e propensa à adaptação e à reprodução da realidade, sendo esse o pior dos cenários no que se refere à abordagem das temáticas das diferenças culturais.

Acerca desse aspecto, Candau (2016, p. 804) adverte sobre a existência de “uma sensação de impotência” no contexto escolar, devido à dificuldade em “lidar positivamente com essas questões”. Segundo a autora, as diferenças culturais não devem ser vistas como problemas, mas assumidas “como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário” (CANDAU, 2016, p. 809).

Assim, quando as teorias problematizaram as questões do multiculturalismo e a educação, geraram perspectivas de análise que impactaram a prática. Portanto, são importantes para refletir as ações no meio escolar, pois projetam uma realidade que deveria ser ideal, mas gerando desafios à prática educativa, em que o professor é o mediador do processo de transformação. A teoria impacta a ação, no entanto os resultados práticos sem sempre são como previstos ou idealizados.

Nesta dissertação, foram observados aspectos de minha prática pedagógica relativa à inserção da temática indígena na escola frente aos recentes debates teóricos sobre como abordá-la, obedecendo determinações legais que, por sua vez, também foram marcadas por pressões políticas e sociais. Em 1997, o Ministério de Educação aprovou os Parâmetros Curriculares Nacionais e introduziu entre os temas transversais a temática da pluralidade cultural. Como analisada por Candau (2008, p. 18), “esta opção não foi pacífica e sim objeto de controvérsias, de toda uma negociação onde a pressão dos movimentos sociais se fez presente”.

Dessa forma, as leis determinaram mudanças que evidenciaram o papel da educação escolar em problematizar os aspectos multiculturais da sociedade. A legislação, ao estabelecer a inclusão obrigatória dos estudos da história e cultura Afrobrasileira e indígena nas escolas, levou à tona a problemática sensível da temática das diferenças culturais.

A escola é um espaço onde essas diferenças identitárias se apresentam e ao mesmo tempo é o local da possível integração dessas diferenças. A questão relativa à prática educativa é: como devemos abordá-la? Quais metodologias poderiam orientar essa abordagem? Sem o amparo da teoria, a metodologia poderia se limitar a trabalhos esporádicos na escola, como abordar a temática indígena apenas no Dia do Índio, comemorando a data sem problematizá-la.

A perspectiva da interculturalidade, como proposto por Candau (2016), se mostrou adaptada à análise crítica desse processo no meio escolar, pois a sua abordagem permite avanços ao problematizar as questões da diferença e da desigualdade no Brasil e no mundo. A perspectiva da interculturalidade crítica assumida por Candau (2016, p. 808) nesse sentido:

rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; [...]o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; [...] estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática educativa proporciona o primeiro caminho a ser traçado, sobre como estruturar e intervir na prática, no cotidiano da sala de aula, para desconstruir representações sociais estereotipadas e preconceituosas por outras problematizadoras da realidade social. Assim, promove-se o debate sobre como as relações étnico-raciais se constituem, com a finalidade de combater a intolerância e o preconceito, contribuindo para uma sociedade democrática na qual todos possam usufruir de uma cidadania plena.

Dessa forma, o capítulo 1 apresenta uma análise das leis que regulamentaram a Educação a partir da Constituição. Em um primeiro momento será desenvolvido o tema sobre as representações sociais dos indígenas e como se construíram ao longo do tempo. Em seguida,

discorre-se que, a partir da Constituição, contrariamente ao que acontecia até então, o Estado passou a reconhecer e valorizar a diversidade e, com isso, também a admitir a presença de povos originários. Como a Educação é um caminho para a aplicação desses princípios por meio da formação do cidadão, algumas leis posteriores foram fundamentais para determinar os princípios dessa educação para a diversidade.

Já no capítulo 2, será abordado o quanto a ampliação dos estudos referentes às relações entre currículo e cultura (SACRISTÁN, 1995; CANDAU, 2008; MOREIRA; CANDAU, 2008; SILVA, 2000), problematizaram o papel da escola e da educação na promoção das diversidades, e sua influência nas reformas curriculares. Em um segundo momento, avalia-se como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em 2008, introduziu o trato das diversidades em suas proposições, conectadas a esse processo.

Para finalizar, o capítulo 3 analisa especificamente a abordagem do conteúdo sobre a temática indígena no material didático utilizado no Ensino Médio das escolas públicas do Estado de São Paulo, os *Cadernos do Professor e do Aluno*¹, materiais de apoio ao Currículo estadual, entre os anos de 2008 e 2018. O objetivo é avaliar se essa abordagem contribuiu para romper com as representações sociais estereotipadas dos indígenas, e se ocorreu em conformidade às reformulações curriculares.

Ao final da dissertação, consistindo em uma sequência didática, subsidiada pelos estudos de Zabala (1996,1998) no tocante a essa metodologia, é sugerida uma proposta de intervenção pedagógica, tendo como temática a participação dos indígenas na elaboração da atual Constituição brasileira.

¹ Edição 2014-2017, atualizada pela equipe curricular do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional – CEFAP, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB.

1. A QUESTÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

1.1 BONS E MAUS SELVAGENS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS INDÍGENAS

No tocante ao ensino da história e da cultura indígena no Ensino Médio, uma das dificuldades enfrentadas refere-se às representações sociais a respeito do que é ser indígena que os alunos trazem à escola. Essas representações sociais são definidas por Jodelet (2001, p. 22) como “sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros”, gerando um conhecimento compartilhado de uma mesma realidade, podendo, muitas vezes, se confundir como um conhecimento de senso comum.

Já Carvalho Jr. (2016, p. 58-59) observa que as construções do imaginário indígena na sociedade estão ligadas a “conjuntos de representações que constroem os contornos do mundo e instituem a sua concretude” e, como foram construídas historicamente e se apresentaram em romances, na iconografia, nas músicas e nas tradições, verdades vão se depositando na memória “sobre os quais as certezas vão sendo construídas”. Essas representações ou visões criam a imagem de um índio genérico e estereotipado, o que restringe e deturpa a compreensão do indígena como sujeito histórico.

Na atual conjuntura, marcada por “*Fake News*”² e intolerância, a escola tem o desafio de desconstruir visões marcadas pela desinformação, que reforçam, de um lado, o preconceito, mas também visões românticas sobre o que é ser indígena. A dicotomia “índio bom *versus* índio mau”, que marcou o processo histórico e o imaginário, ainda é muito presente, pois como ressaltou Grupioni (2000, p. 491), “ou os índios são bons e é preciso que os protejamos tais como eles são, ou os índios são maus e é preciso trazê-los logo à ‘civilização’”. Dessa maneira, o que é ser indígena parte de definições sempre da perspectiva da visão do outro e, na história brasileira, foi marcada pela visão do conquistador, branco e europeu.

Nesse sentido, Luciano (2006, p. 34-36) reconhece três tipos de visão ou perspectivas sociais que pautaram o relacionamento entre índios e brancos no Brasil desde 1500. A primeira visão se refere a uma perspectiva romântica do indígena. A segunda perspectiva, para o autor, foi criada desde a chegada dos portugueses que se interessaram em massacrar os indígenas para obter suas terras, apoiando-se na visão do “índio cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro”. Já a terceira perspectiva social se ampliou a

² “*Fake News*”, do inglês, literalmente notícias falsas.

partir da redemocratização do país na década de 1980 e concebe o indígena como sujeito de direitos.

Raminelli (1996, p. 15-16) enfatiza que, no início da colonização, os indígenas tiveram denominações que os descaracterizavam enquanto civilização. Sua classificação como “gentios, bárbaros, selvagens e antropófagos” e de “costumes abomináveis”, segundo o autor, justificavam a intervenção na América e a colonização europeias. Havia até mesmo a dúvida sobre a sua humanidade, como afirma Shaden (1954, p. 235):

Seria lícito, perguntavam missionários escrupulosos, pregar-lhes o Evangelho e ministrar-lhes o batismo? Até que, afinal, o Papa Paulo III, pela bula de 2 de junho de 1537, pôs fim às dúvidas, declarando oficialmente serem os índios “veri homines”, homens verdadeiros, “fidei catholicae et sacramentorum capaces”, portadores de alma imortal e dignos, por isso, de serem recebidos no seio da Igreja.

No entanto, esse reconhecimento da humanidade dos indígenas, de certa forma condicionada à cristianização, não significou o respeito para com esses povos, pois o que sobressaía, antes de tudo, eram os interesses da Igreja, do Estado Português e dos colonos. Além do mais, suas relações eram conflituosas e ambíguas quanto à questão sobre qual a posição do indígena no projeto colonial, pois:

A política dos portugueses para os índios foi pautada, basicamente por essa anteposição: aos inimigos, a morte e a escravização; aos aliados, a conversão e o aldeamento dos índios sob controle dos missionários ou de particulares. Essa política de dupla face foi decretada pela metrópole portuguesa em 1570: a liberdade indígena, desde que os índios fossem aliados. Os que impediam o acesso dos padres e colonizadores e se recusassem a se sujeitar aos trabalhos coloniais, seriam escravizados pelos moradores ou mortos (SPOSITO; CASCO, 2015, p. 60).

Dessa maneira, a integração à sociedade colonial em formação não era facilitada aos indígenas, dado que:

Para os que aceitassem a “amizade” com os portugueses, havia também um duro caminho: reconhecer o poder que o rei português decretava a partir de então ter sobre suas terras; converter-se à religião cristã; viver sob controle de padres ou particulares, para os quais trabalharia nas lides coloniais em troca de serem “cuidados” por seus invasores (SPOSITO; CASCO, 2015, p. 60).

Assim, de acordo com Gomes (2012, p. 24), a Coroa agia de má-fé em relação aos indígenas e sua posição no projeto colonial, pois não se importava com sua condição: se escravo ou livre, deveria se comportar como súdito e a Igreja, “ora de braços dados com os inimigos dos índios, ora defendendo-os sob perigo de desacato, punição e expulsão, pela desobediência às ordens da Coroa e pela rebeldia aos poderes coloniais”, também se comportava de acordo com seus interesses. Para o autor, enquanto os colonizadores, preocupados com os interesses

econômicos, classificavam os indígenas como avessos ao trabalho “rotineiro e forçado”, também reconheciam sua liberdade. Porém, ao reduzirem à natureza, os animalizavam, para enfim “destruí-los quando precisavam de seus bens patrimoniais, depois, criavam leis para integrá-los” (GOMES, 2012, p. 24). Dessa forma, quando não se cristianizavam, eram tomados por bestas humanas e animalizados, podendo ser massacrados.

Como assinalado por Oliveira e Freire (2006), até a pintura religiosa renascentista tanto humanizava quanto desumanizava o indígena, dependendo da submissão ou não ao cristianismo e aos valores do homem branco europeu.

O pintor holandês Albert Eckhout representou essa ruptura conceitual na sua obra: nos quadros que retratam índios Tupis e “Tapuios”, os índios “aliados” eram pacíficos, trabalhadores, tinham família, andavam vestidos (foram “domesticados”), estavam acessíveis ao trabalho cotidiano, enquanto os índios “bravos” (bárbaros) eram antropófagos que andavam nus, carregando despojos esquartejados como alimentação e guerreavam os colonizadores (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 29).

Para Sposito (2017, p. s/n), “ainda que a pregação da palavra de Cristo aos povos possuísse um sentido religioso claro, essas expedições tinham obviamente um objetivo mercantil. Lucro e fé eram os dois lados da mesma moeda”. Logo, aqueles que se submetessem ao cristianismo deveriam abandonar seus hábitos “bárbaros”, “selvagens”, devendo viver nos aldeamentos controlados pelos padres, e disciplinados pelo trabalho, possibilitando as atividades econômicas planejadas para a Colônia, de modo que poderiam viver de forma “livre”. Ao contrário, para aqueles que se negassem, a resposta era a guerra e a escravidão, pois a “justificativa do uso de armas para catequizar foi sempre uma das principais razões para se declarar e praticar *guerras justas* contra os índios durante quase todo o período da colonização portuguesa” (GOMES, 2012, p. 76, grifos do autor).

Dessa forma, o imaginário predominante no período colonial a respeito dos indígenas os classificava como aliados e inimigos, e geralmente atendia aos interesses comerciais da Coroa Portuguesa (OLIVEIRA; FREIRE, 2006), e a diversidade dos povos indígenas não foi considerada pelos colonizadores. Além do mais, os portugueses inicialmente foram impactados pela forma diferente de organização social dos povos indígenas, porém, suas concepções políticas e sociais, arraigadas em representações do mundo Ocidental, os impediam de ver o Outro em sua peculiaridade, como ressaltado por Novaes (1999, p.7):

Confrontados pela primeira vez com um tipo de sociedade radicalmente diferente – “um estado social pleno e acabado” que o olhar estrangeiro não soube ver - os ocidentais não hesitaram em impor sua concepção de sociedade humana. Nas suas representações políticas não havia lugar para o diferente. No imaginário europeu, o mundo político dos selvagens era literalmente impensável.

Essas representações sobre os indígenas que tiveram lugar comum no processo de colonização adentraram também no século XIX e sofreram a influência de representações presentes no ideário iluminista, marcadas pelo mito do “bom selvagem” e das teorias evolucionistas.

De acordo com Oliveira e Freire (2006, p. 93), o século XIX fixou visões que destacaram de forma conflituosa os aspectos positivos e negativos dos povos indígenas, “contrapondo visões tutelares e científicas, bem como assimilacionistas e românticas dos índios”. As ideias românticas sobre a figura do indígena desse período histórico influenciaram a generalização e alegorização do “índio” no singular, e não em sua diversidade (FERNANDES, 2009). A literatura brasileira contribuiu com essa visão romântica, como nas obras *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar, e poemas como “Y-Juca Pirama”, “Canção do Tamoio”, de Gonçalves Dias, que retratavam o indígena de forma idealizada, como guerreiros nobres e heroicos. Como ressaltado por Coelho (2007), *Iracema* e *Peri* simbolizavam a imagem do bom selvagem, que desejava ver-se ao lado dos portugueses nos primórdios da formação da nação brasileira.

No século XIX, ocorreram também diversas missões artísticas e científicas organizadas por estrangeiros que produziram e veicularam imagens sobre os povos indígenas. De acordo com Oliveira e Freire (2006, p. 94), dialogando com Pacheco de Oliveira (1987): “a partir dessas observações de campo, os índios seriam posteriormente enquadrados em ‘estágios sociais’, correspondentes às noções oriundas das ideias evolucionistas que começaram a impor-se na metade do século XIX” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1987 apud OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 94). O surgimento de teorias raciais desse período classificava a humanidade em termos evolutivos, reiterando a superioridade dos povos europeus, que viam na miscigenação uma característica negativa dos povos. Nesse sentido, os povos miscigenados do hemisfério Sul estavam invariavelmente predestinados ao fracasso e à degenerescência, e os povos indígenas, enquadrados nos estágios mais primitivos da evolução humana.

No início do século XX, as representações sobre os indígenas ainda mantiveram o estereótipo do “bom selvagem” e a visão, presente nos meios científicos, que os colocava na origem da evolução. Essas representações estiveram também evidentes nas expedições de Cândido Rondon, incumbido, entre 1906 e 1910, da construção de linhas telegráficas no Mato Grosso. As expedições produziram farto material documental em imagens fotográficas e fílmicas que foram divulgadas pela mídia e corroboraram com as ideias de que os indígenas

não eram selvagens e brutos, mas ingênuos e primitivos, podendo civilizar-se, bastando para isso a proteção e o incentivo do Estado.

Como observado por Oliveira (1996, p. 30), Rondon, devido à influência positivista, acreditava que os indígenas viviam em um estágio menos evoluído e ascenderiam à fase do conhecimento científico, não podendo, contudo, ocorrer apressadamente. Ele criticava a forma como se processava a aculturação, considerando que cabia ao Estado se apropriar desse processo pelo tutelamento e proteção.

Justamente nessa época (1910), ocorre a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio)³, que perdurou até 1967, quando foi substituída pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Com a proposta de dar assistência ao indígena, visando civilizá-los, percebe-se a influência da concepção do estado de transitoriedade da condição de ser do indígena presente em Rondon (OLIVEIRA, 1996).

Ainda assim, imagens veiculadas na imprensa, salientado por Oliveira e Freire (2006, p. 158), como na revista *O Cruzeiro*, a partir dos anos 1940, apresentavam reportagens que ainda classificavam o indígena como “selvagem”. Como enfatizado pelos autores, somente após expedições exploradoras, como as dos irmãos Villas Bôas, a grande imprensa começou a mudar esse enfoque do “índio selvagem”.

Ao se adentrar nos anos 1960, após denúncias públicas, veiculadas tanto pelos meios de comunicação, quanto por setores progressistas da Igreja católica, de assassinatos e massacres de índios, passaram a ser vistos como ameaçados física e culturalmente. Oliveira e Freire (2006) resumiram as ideias de Roberto Cardoso de Oliveira (1972), que desde os anos 1960 identificou algumas representações sobre os indígenas no meio urbano, tem-se o seguinte quadro de mentalidades, denominadas pelo autor de: estatística, romântica, burocrática e empresarial:

Os “estatísticos” acreditavam que os índios eram irrelevantes no conjunto da sociedade brasileira. Os “românticos” tinham uma visão estereotipada, ingênua, do “bom selvagem”. Os “burocratas” viam os índios de forma indiferenciada, como qualquer cidadão sem recursos, com poucos direitos garantidos, enquanto os “empresários” só valorizavam o índio trabalhador, sugerindo o rápido abandono da cultura indígena e a incorporação dos índios às unidades de produção econômica (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 159).

³ Em 20 de junho de 1910, pelo decreto nº 8.072, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), e a partir de 1918 apenas SPI (Serviço de Proteção ao Índio). Devido à grandeza das tarefas, ou seja, cuidar tanto dos índios quanto dos trabalhadores rurais, a nova agência (SPI) passou a cuidar exclusivamente dos índios (GOMES, 2012, p. 92).

Todas essas representações se entrelaçavam, criando estereótipos dos indígenas que os desqualificavam enquanto sujeitos que determinam suas histórias e trajetórias culturais. Essas representações, fruto do desconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas, negavam a eles o reconhecimento de uma cidadania diferenciada, pois os entendiam sob a perspectiva da extinção ou assimilação.

Nesse sentido, a visão positivista de aculturação do indígena, para elevá-lo a patamares mais altos de civilização, foi impactada quando os indígenas se organizaram pela luta por direitos, formando diversas organizações representativas durante as décadas de 1970 e 1980. Essas organizações buscavam fortalecer e defender suas culturas, conscientizando sobre sua real posição na sociedade brasileira, sem romper com as especificidades enquanto povos que se autodeterminam e que não estão destinados à extinção, com a proposta de uma “coexistência respeitosa” (GOMES, 2012, p. 122).

Conforme salientado por Oliveira e Freire (2006, p. 160), o surgimento de lideranças indígenas nesse período “complexificou as imagens sobre eles, agora inseridos na luta pela redemocratização do Brasil”, sendo que os próprios indígenas buscavam a construção de uma imagem sob a sua perspectiva, na busca por direitos.

Como resultado da luta por direitos, foi aprovado na Carta de 1988 o capítulo VIII, “Dos Índios”, um marco legislativo que instituiu duas importantes inovações em relação às legislações anteriores: o fim da perspectiva assimilacionista e a garantia de direito às terras ancestrais, definidas como “direitos originários”, isto é, anteriores à constituição do Estado. Além dessas inovações, garantiu-se aos povos indígenas o direito à diferença, quando do reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Dessa forma, o reconhecimento e a consequente valorização das tradições culturais indígenas na sociedade brasileira podem ser constatados no censo populacional de 2010, que evidenciou o aumento do número dos que se autodeclararam indígenas no Brasil. Nos últimos anos, como destacaram Oliveira e Freire (2006, p. 160), os próprios indígenas produzem material imagético sobre sua cultura, compostas por vídeos e diversas outras publicações postadas em sites e outras redes sociais.

1.2. VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA REDEMOCRATIZAÇÃO

Com a promulgação da Constituição de 1988, inicia-se um período em que a Legislação passou a legitimar e valorizar a diversidade cultural, compreendendo a pluralidade

étnica e, com isso, o Estado passou a reconhecer a presença de povos originários, possuidores de diferentes tradições. A Carta Magna também determinou, em seu artigo 3º, a promoção de metas que construíssem uma sociedade livre, justa e solidária, promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Após a redemocratização, um dos principais deveres da educação, e principalmente da escola pública, passou a ser a promoção da igualdade e a preparação para o exercício da cidadania, o respeito aos direitos humanos e às contribuições sociais e culturais de toda a população, educando para a valorização de práticas humanistas e combatendo os diversos tipos de discriminação. Consequentemente, foi necessária a existência de políticas públicas e educacionais que assegurassem esses princípios.

Em 1996, em conformidade com a Carta Magna e tendo o Estado responsabilidade com a Educação, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no Art. 2º decretou que a “Educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e a “consideração com a diversidade étnico-racial” (acrescido do inciso XII, Lei nº. 12.796, de 2013).

Por conseguinte, em 1996, a LDB determinou que o ensino das contribuições culturais e étnicas para a formação do povo brasileiro, em especial as de matrizes indígena, negra e branca europeia, fossem da alçada do ensino da História do Brasil, porém sem o caráter de obrigatoriedade, como apresentado no art. 25, § 4º.:

§ 4º. O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Em 2003, a Lei 10.639/03 retificou a LDB e estabeleceu que o ensino da história e da cultura afro-brasileira se tornasse obrigatório nos currículos oficiais das redes públicas e privadas. Já com a Lei 11.645/08 foi valorizada também a luta dos povos indígenas no Brasil e suas contribuições nas áreas social econômica e política, como destacado no art. 26-A, que ficou com a seguinte configuração:

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

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996)

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, reconhecidas como uma vitória no campo das lutas por direitos dos movimentos negro e indígena, geraram a necessidade de reformulação e reflexão das práticas pedagógicas e sobre a forma como os currículos escolares estavam organizados na educação básica, nas escolas públicas e privadas. Ainda em 2015, foi aprovado o Parecer CNE/CEB 14/2015, homologado em 18 de abril de 2016, estabelecendo Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica.

Bittencourt (2013) reflete que o teor da Lei 11.645/08 se coaduna as propostas de educação étnico-raciais das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2007, no sentido de reunir esforços para a superação de um imaginário étnico-racial de valorização das raízes europeias de cultura, em detrimento da indígena, africana e asiática. A autora também relata que setores mais conservadores da sociedade, representados pelos meios de comunicação, criticaram esse teor da lei, por considerá-los exóticos e frutos de pressões ideológicas (BITTENCOURT, 2013, p. 103).

Para Silva (2017), a criação da Lei 11.645/08, somada às ações afirmativas como as cotas raciais, significou também “um repensar sobre a História do país, discussões sobre a chamada ‘formação’ da sociedade brasileira e da ‘identidade nacional’” (SILVA, 2017, p. 92, grifos do autor). No entanto, ações governamentais que buscassem a promoção da igualdade e da sociodiversidade – que é um campo repleto de tensões – não tinham reconhecimento unânime da sociedade.

Desde 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997) e recentemente a Base Curricular Nacional (BNCC/2019), percebeu-se a necessidade de transformações curriculares no sentido de uma educação comprometida com práticas democráticas e de inclusão. Entretanto, a visibilidade da questão étnico-racial manifestada com as ações governamentais fazia emergir o racismo estrutural subjacente às interações sociais.

Almeida (2018) destaca que a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo, que é sempre estrutural, transcendendo

as práticas individuais, pois ocorre a partir de um grupo sobre outro, quando um deles detém o controle direto ou indireto das instituições. Dessa forma, Almeida (2018, p. 36) acentua que:

se é possível falar de um racismo institucional, significa que, de algum modo, a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são próprios –, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte da estrutura.

Silva (2012a), após quatro anos da publicação da Lei 11.645/08, cita diversos desafios à sua aplicação, que partem do desconhecimento pela maioria dos professores sobre quantos brasileiros se declaram índios à dificuldade de lidar com o senso comum a respeito da cultura e da identidade indígena. Para o autor, esse senso comum que aborda o que há de exótico sobre os povos indígenas leva a ausências de práticas didáticas voltadas a uma abordagem crítica dessa temática.

Em artigo sobre as mudanças e desafios sobre a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na última década, Moraes e Campos (2018, p. 19) compreenderam que ainda há um longo caminho para contemplá-las adequadamente e reconhecer os indígenas e afrodescendentes como sujeitos históricos. Em trabalho realizado pelas pesquisadoras com alunos da graduação em História, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ – Maracanã), constataram que, num total de 58 alunos, 34,5% não reconheciam nenhuma das leis (10.639/03 e 11.645/08)⁴. Outra importante observação constatada pelas autoras é a de que os professores sobrecarregados com as tarefas diárias e os alunos preocupados com o vestibular acabam dependentes dos conteúdos expostos no livro didático. Logo, a forma como esses livros abordam as questões étnico-raciais acaba sendo determinante para a continuidade ou não de estereótipos (MORAES; CAMPOS, 2018, p. 21).

As pesquisadoras concordam que docentes e movimentos sociais se preocupam em pôr em prática as determinações da lei, porém citam episódios⁵ que denotam que a realidade social em que a escola está inserida ainda não está livre do racismo e da intolerância, e concluem que o ensino de História, vinculado à valorização da pluralidade étnica e cultural, ainda é um dos instrumentos essenciais para alterar essa realidade.

Já Russo e Paladino (2016) compreendem que a Lei 11.645/08 gerou desafios à educação brasileira ao romper com a matriz monocultural, considerando a diversidade étnica e

⁴ Moraes e Campos (2018) informaram no artigo que o questionário da pesquisa foi aplicado quando a Lei mais antiga, no caso a 10.639/03, já completava 10 anos (2013).

⁵ Incêndios não solucionados pela polícia nas ocas instaladas na FEUDUC (Fundação Educacional de Duque de Caxias) e nos terreiros Candomblé Kwe Cejá Gbé e um episódio em que uma escola solicitou a uma mãe que aparasse ou trançasse os cabelos afros de seus filhos.

cultural dos indígenas para a compreensão da cultura e história nacional. As autoras realizaram uma pesquisa com professores de escolas municipais e estaduais da região do Grande Rio, em 2013, e constataram que, em geral, os conteúdos escolares e a temática indígena possuem caráter restrito e fragmentado no cotidiano escolar. Consideram que até mesmo professores com boa formação são limitados por fatores institucionais, como falta de apoio e material didático. Concluem que o “grande desafio da Lei n. 11.645/2008 em relação à temática indígena não é a sua inclusão, mas sim, qualificar sua abordagem tornando-a mais crítica e conectada com as demandas contemporâneas dos povos indígenas” (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 910).

Muitas representações sociais sobre os indígenas foram construídas historicamente e marcaram todo um imaginário a respeito dos modos de vida que os inferiorizavam enquanto grupo étnico e social, desvalorizando sua participação na história do Brasil, além de dificultar sua compreensão enquanto sujeitos históricos e de direitos. No entanto, com a Constituição de 1988, o Estado reconheceu sua condição como povo originário, detentor de direitos e culturas diferenciadas, rompendo com a perspectiva assimilacionista de sua cultura que predominava até então. Assim, a integração à sociedade envolvente foi tomada sob nova perspectiva, pois ocorreria sem as perdas de suas tradições.

Portanto, caberia à Educação, enquanto promotora de valores democráticos e inclusivos, um importante papel de valorização da diversidade, sendo necessárias reformas curriculares que rompessem com tendências homogeneizadoras da cultura. Além disso, a valorização da diversidade cultural e étnica da população brasileira na prática pedagógica propiciaria o reconhecimento do caráter dinâmico e plural de sua constituição.

Entretanto, após treze anos da promulgação da Lei 11.645/08, os desafios para a aplicação da Lei continuam, pois, apesar dos avanços, muitos conhecimentos sobre os indígenas ainda são marcados pela desinformação e estereótipos que povoam o senso comum. Assim, é necessário se debruçar sobre nossos currículos e analisar como incorporam a visão multicultural na Educação, e por fim, como ela ocorre na prática, ou seja, como o currículo real se apresenta, com vistas à ampliação de valores democráticos e de respeito ao pluralismo cultural.

2. CIDADANIA E DIVERSIDADE NAS REFORMAS CURRICULARES

Desde o século XVI, indagações sobre ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’ se impõem aparentemente de forma simples nas discussões sobre Currículo. No entanto, as respostas perpassam questões mais polêmicas e conflituosas, vinculadas a posicionamentos ideológicos, políticos e culturais. A conexão entre currículo e meio em que é produzido revela relações de poder e diferentes interpretações sobre o que é socialmente aceito como conhecimento legítimo, como sugere Apple (2011, p. 49-50), ao reformular a pergunta: “que tipo de conhecimento vale mais” para “conhecimento de quem vale mais”. Uma vez compreendido que o currículo é fruto de uma construção social e cultural, revela-se o seu caráter “implicado em relações de poder”, que transmite “visões sociais particulares e interessadas” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 14).

Na década de 1960 surgiram novas teorias, rompendo com as tradicionais do currículo, que definiam a educação como busca de resultados. De acordo com Silva (2005, p. 29-30), as teorias críticas do currículo propõem uma inversão em vários pressupostos da teoria tradicional, que não estava preocupada em questionar métodos e conhecimentos educacionais dominantes, tomando o *status quo* como padrão desejável, restringindo o currículo ao “como fazer”.

A partir da década de 1990 ampliaram-se os estudos referentes às relações entre currículo e cultura, o que demonstra a importância da esfera cultural na organização social (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19). Como o currículo é envolto em disputas sobre definições a respeito da cultura, acaba sendo um importante referencial de construção de identidades e significados.

Nesse sentido, pode-se refletir como essas tensões se evidenciam na prática e afetam o trabalho pedagógico, especialmente quando as Leis 10.639/2003 e 11.645/08 tornaram obrigatórios o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas e geraram desafios para a sua aplicação.

2.1. CURRÍCULO E DIVERSIDADE

O artigo 205 da Constituição Federal garante a Educação como um direito de todos. No entanto, quem são “todos”? Vieira (2002, p. 117) reflete que “certamente não se trata de um grupo homogêneo de pessoas, mas de cidadãos com diversas identidades”. A autora entende que a ação educativa deve partir de prerrogativas que reconheçam o papel da educação como

integradora de diferentes identidades, e a abordagem intercultural é um caminho para a democratização do saber escolarizado.

Já Candau (2008, p. 17) reconhece que o Brasil possui uma configuração singular em relação à questão multicultural, por ter sido construído sob uma base de diversas culturas e relações interétnicas, “uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes”. Para a autora, o debate multicultural na América Latina deve considerar as negações e os silenciamentos, assim como questionar o que é valorizado e integrado na cultura dominante.

Inserir a questão da problemática multicultural na educação envolve debater como historicamente se posicionaram os diversos sujeitos históricos que enfrentaram verdadeiros massacres de sua cultura e, segundo Candau (2008, p. 17), “souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações assimétricas, de subordinação e exclusão”.

No plano educacional, Candau (2008, p. 18) ressalta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), mesmo suscitando polêmicas, incorporou entre os temas transversais a pluralidade cultural. De acordo com o documento, houve a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola para a compreensão de suas complexidades, sem que fosse abordada apenas por uma única área de conhecimento, especificando que temas transversais constituem:

um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda escolaridade obrigatória (BRASIL, 1997a, p. 45).

Dessa forma, os temas definidos não constituem novas áreas, mas se encontram integrados às diversas áreas de conhecimento, reconhecendo como temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Como ressalta Vieira (2003, p. 125), os Parâmetros Curriculares Nacionais legitimaram “uma realidade social que percebemos na nossa vida cotidiana: a diversidade cultural e a dificuldade de aceitação, valorização e inclusão dessa diversidade no ambiente escolar”.

Ao considerarem o currículo como “artefato social e cultural”, Moreira e Tadeu (2011) levantam à tona a problemática que envolve essa construção, marcada por relações de poder e questões ideológicas. Dessa forma, o conhecimento transmitido pela escola não é ingênuo ou neutro. Os autores colocam no centro das discussões da tradição crítica dos currículos a concepção de cultura como campo de contestações e lutas:

Na concepção crítica, não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 35, grifo do autor).

Por sua vez, Sacristán (1995, p. 83), ao abordar a educação multicultural, compreende que um currículo capaz de acolher a diversidade tem um longo caminho, pois, como grupos minoritários culturalmente serão acolhidos, se a cultura escolar não discute a diversidade, tendendo à homogeneização? Para o autor, um currículo multicultural ocorre em contextos democráticos e inclusivos, nos quais “é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares”.

O reconhecimento da diversidade cultural possibilitou o avanço das perspectivas multiculturais na Educação, que se intensificaram a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e com a alteração da LDB/96 pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Para dar continuidade à implementação dessas mudanças curriculares, o Governo realizou um conjunto de intervenções consubstanciados no Parecer CNE/CP 003/2004 e na Resolução CNE/ CP 001/2004.

O Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, objetivou atender diversos propósitos expressos em vários dispositivos legais, além de artigos da Constituição Federal que “asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (BRASIL, 2004a, p. 1). O Parecer é enfático no que tange ao papel da Educação em combater o racismo e preconceito que atingem particularmente os negros em nossa sociedade. Nesse entendimento, propõe a:

divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004a, p. 2).

O documento também aborda as diversas formas como o racismo e o preconceito se manifestam na sociedade e propõe ações dentro do sistema educativo, no sentido de debater essas formas de exclusão, por meio de uma educação das relações étnico-raciais. Reconhecem também a necessidade de formação continuada dos professores, para que:

recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente

com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004a, p. 8).

Dando encadeamento às ações regulamentadoras, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, estabelecendo que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas (BRASIL, 2004b, p. 1).

A ênfase nas questões da esfera cultural nas reformulações curriculares instigou debates sobre a nossa constituição cultural e étnica, como ressalta Silva (2005, p. 85): “Tornou-se lugar comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo”. No entanto, o autor ressalta que essa constatação implica um paradoxo, pois ao mesmo tempo que surge o destaque à diversidade, há também forças sociais poderosas de homogeneização cultural, imbricadas com questões de poder. Como também reitera Apple (1982, p. 44), ao pensar a escola em seu papel de reprodução cultural:

Existe uma singular combinação de cultura popular e de elite nas escolas. [...] É importante pensar as escolas como mecanismos de distribuição cultural, uma vez que, conforme observou o marxista italiano Antônio Gramsci, um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de algumas classes é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de uma determinada sociedade.

Não só as escolas, mas também os meios de comunicação de massas e redes sociais são um campo marcado por diversidades culturais, onde se compartilham várias concepções, juízos de valor e significados. Silva (2005, p. 85) atenta para as grandes redes de comunicação, como a CNN, nos Estados Unidos, e seu papel como divulgadora das diversas culturas nacionais. Essa diversidade é representada por uma instituição com grande poder de “homogeneização”. Nesse contexto, o autor se propõe a analisar os vínculos entre currículo e multiculturalismo. Silva (2005) também reconhece que o multiculturalismo não pode ser analisado sem relacioná-lo com as relações de poder presentes na sociedade, que inicialmente mantém conjuntamente diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais.

Já Hall (2003) salienta a necessidade de diferenciarem-se Multiculturalismo e Multicultural. No campo da linguagem, multicultural é um termo qualificativo, e multiculturalismo é substantivo. O autor refere-se ao termo “Multicultural” como uma expressão que:

Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade 'original'. (HALL, 2003, p. 52, grifo do autor).

Quanto à expressão “Multiculturalismo”, de acordo com o autor: “Refere-se as estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”. (HALL, 2003, p. 52).

Reconhecendo a polissemia do termo “Multicultural”, Candau (2008, p. 19) propõe duas abordagens para sua compreensão: uma descritiva e outra propositiva. A primeira se refere à descrição e à compreensão de como se configura o multiculturalismo em contextos específicos. Já a segunda abordagem, propositiva, refere-se às diversas concepções do termo “multiculturalismo”, ao que a autora reconhece como fundamentais três propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Na abordagem assimilacionista, segundo Candau (2008, p. 20-21), é favorecida a cultura hegemônica, pois possibilita a integração de grupos marginalizados na sociedade. Em relação à educação, essa proposta, conforme a autora, promove uma universalização da escolarização sem debater seu caráter monocultural e homogeneizador:

Na abordagem diferencialista, de acordo com Candau (2008, p. 21), a ênfase está no reconhecimento da diferença, no sentido de “garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto”. A autora critica essa proposição, ao

reconhecer que essa visão é muito estática e essencialista da formação das identidades culturais, e na prática favorece a criação de *apartheids* socioculturais.

A terceira abordagem, sob a perspectiva da interculturalidade, é a mais aceita por Candau (2008, p. 22), por “considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Do ponto de vista do trabalho pedagógico com a temática indígena, Candau (2008) fornece meios para repensar como os educadores podem inserir na sala de aula sem tender a uma visão homogeneizadora e estereotipada de si mesmo e do outro, reconhecendo as diferenças culturais e seus diversos significados, seu caráter conflitivo, se posicionando no lugar do outro, sem perder de vista as relações construídas de forma desigual na sociedade. A perspectiva crítica de Candau (2008) destaca o papel do professor de combate ao racismo e ao preconceito:

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. [...] Situações de discriminação e preconceitos estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (CANDAUI, 2008, p. 31-32).

O papel da Educação na formação do pensamento crítico, que possibilite a tomada de decisões e posicionamentos frente à realidade, deve se atentar à forma como os conteúdos relativos à cultura são trabalhados na sala de aula. Políticas curriculares têm desempenhado um importante papel no sentido de se repensarem conceitos arraigados no mito da Democracia Racial, que ao fundamentar-se em uma visão da sociedade brasileira sem distinções e discriminações raciais acaba negando a existência do racismo. Essa harmonia social estaria na base da formação da sociedade brasileira e no questionamento do monoculturalismo e etnocentrismo presentes em muitos instrumentos pedagógicos.

Porém, tradicionalmente a seleção dos conteúdos culturais, passam pelo filtro das editoras de livros didáticos, que buscam contemplar as determinações curriculares e ao mesmo tempo atender ao mercado consumidor. Segundo Santomé (2001, p.161), como consequência há dificuldade por parte dos professores em “pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais”. Apesar do avanço das políticas públicas no trato das questões étnicas e raciais, há o desafio de se trabalhar essas temáticas na prática pedagógica escolar.

Nesse sentido, a escola exerce um importante papel no processo de observação crítica da realidade, na expansão do conhecimento e na gestação de procedimentos de intervenção e reflexão social responsável. Além do mais, é um espaço onde ocorre um trabalho de construção e debate das bases políticas-culturais do meio em que se insere. Espera-se que a pedagogia deva orientar esse trabalho, estando nas mãos dos professores, familiarizados com métodos e práticas que contemplem a criticidade, a possibilidade de atuar positiva e democraticamente, orientando os estudantes a intervir de maneira crítica e democrática no meio social.

2.2. REFORMAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Nas últimas décadas, vivenciaram-se inúmeras mudanças no sistema educacional pautadas por ações governamentais, especialmente no Ensino Médio. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), em seu artigo 22, a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, sendo que a educação básica comporta as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir da LDB/96 a legislação reconhece a importância do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, quando se consolidam e se aprofundam os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, permitindo o prosseguimento dos estudos. O artigo 35 da LDB/96, determina como finalidades do Ensino Médio:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Entendendo a importância do Ensino Médio, foi votada a emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelecia que essa etapa da Educação Básica se tornasse obrigatória e gratuita e, em 2017, foi promulgada a Lei 13.415/17, que realizou alterações na LDB/96, determinando que o tempo mínimo do estudante no Ensino Médio passasse de 800 horas para 1.000 horas até 2022, devendo ser ampliada para 1.400 horas anuais.

Além disso, a Lei flexibilizou a organização curricular, contemplando os conhecimentos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ofertando itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Esses itinerários formativos à escolha dos alunos possuem cinco composições curriculares: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. A flexibilização do currículo é compreendida pelos legisladores como atrativa para o jovem estudante do Ensino Médio frente aos indicadores de frequência e desempenho, como citados no Guia de Implantação do Novo Ensino Médio:

A desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho da etapa: em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontrava-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano; quanto ao Ideb, a variação positiva foi de apenas 0,3 ponto entre 2005 e 2011, ficando estagnado desde então e abaixo das metas estabelecidas (BRASIL, 2018).

Depois da homologação, a BNCC pôde ser implementada nos estados, no Distrito Federal e nos municípios, servindo de base normativa para reformulação curricular. Frente a essas novas legislações, o governo estadual iniciou uma adaptação do Currículo do Estado de São Paulo ao Novo Ensino Médio⁶ e à BNCC, cuja etapa do Ensino Infantil e Fundamental foi homologada pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, e a etapa do Ensino Médio homologada em 14 de dezembro de 2018.

Como evidenciado por Sacristán (2013, p. 20), o currículo, desde suas origens “tem se demonstrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagens”. O gerenciamento público da educação, por meio das instâncias administrativas, possui a tendência de associar qualidade da educação com o que se ensina e como se ensina, incorporando discursos democráticos e orientadores em suas proposições. No entanto, na prática, a ação dos professores é limitada pelas propostas curriculares das esferas administrativas a que está vinculado.

Sobre essa interferência do estado na Educação, Sacristán (2000, p. 9) relata que, na tradição da história da educação, as decisões sobre o currículo e, conseqüentemente, sobre a educação e a cultura que nela se assenta, são tradicionalmente “patrimônio das instâncias

⁶A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), ao ampliar o tempo mínimo de permanência do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022). Seguindo determinações propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização curricular tornou-se mais flexível, ofertando escolhas aos estudantes de itinerários formativos, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos de uma ou mais áreas de interesse (BRASIL, MEC, 2017).

administrativas que monopolizaram um campo que, nesta sociedade, sob a democracia, deveria ser proposto e gerenciado de forma bem diferente da qual se tem conhecimento”.

Para Silva (2018, p. 12), a ênfase nas competências prescritas nos documentos curriculares oficiais é vista em seu sentido restrito e utilitarista e:

Uma vez reduzida à *aplicação*, ao *imediato*, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica (grifos do autor).

Frente às atuais mudanças curriculares promovidas pelo governo federal, em 2018 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) deu início às discussões para reformulação do documento Currículo do Estado de São Paulo, que vigorava desde 2008, visando adaptá-lo às especificações da BNCC, culminando com a elaboração do Currículo Paulista. Essas discussões contaram com a participação da SEDUC-SP e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME) e representantes da rede privada de educação.

Em decorrência da adaptação curricular exigidas com o novo Ensino Médio e da BNCC, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, materiais que complementavam a proposta curricular anterior do Estado de São Paulo, e que vigorava desde 2008 (Resolução SE – 76, de 07/11/2008), deixaram de ser utilizados a partir de 2019. No entanto, o Currículo anterior, implementado por uma década (2008-2018), ainda exerce influência na educação das relações étnico raciais, pois somente deixará de ser utilizado completamente em 2023. Logo, o novo Currículo Paulista, etapa Ensino Médio, terá uma implementação progressiva, sendo que, em 2021 será implementado na 1ª série do Ensino Médio, em 2022 na 1ª e 2ª Série, e em 2023 em todas as séries do Ensino Médio.

2.3. O CURRÍCULO NO ESTADO DE SÃO PAULO (2008-2018)

No final do século XX, com o avanço da globalização econômica, organizações como o Banco Mundial concediam empréstimos a países emergentes ou com forte endividamento externo, como o Brasil, atrelando créditos e financiamentos a programas de estabilização econômica e reformas estruturais, em especial na área da saúde e da educação, como salienta Libâneo (2016, p. 42):

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetários, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas

recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

Nesse contexto, a ampliação ao acesso à educação pela população era um indicador da diminuição das desigualdades sociais e inserção do país às exigências de um mercado global e competitivo. É nesse panorama que ocorreram as mudanças educacionais no Brasil, assentadas na doutrina neoliberal com base em privatizações e reformas no Estado.

A proposta Curricular do Estado de São Paulo, que atualmente se encontra em fase de transição para o novo Currículo Paulista, foi implementada pela resolução SE – 76, de 7 de novembro de 2008, que estabeleceu referenciais comuns, de acordo com a LDB/96, para subsidiar as equipes escolares, sendo o referencial obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual (SÃO PAULO, 2008).

Além da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, foi também elaborada uma série de outros documentos para orientar as equipes gestoras nas escolas, chamado *Caderno do Gestor*, como consta na apresentação da Proposta, na disciplina História:

Integra esta *Proposta Curricular* um segundo documento, de *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apoiam: diretores, assistentes técnicos-pedagógicos, professores coordenadores e supervisores. Esse segundo documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a **finalidade específica** de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implantação desta proposta Curricular nas escolas estaduais de São Paulo (SÃO PAULO, 2008 p. 8-9, grifos do autor).

Os professores coordenadores foram essenciais no processo de implantação da Proposta Curricular em 2008, tornando-se porta-vozes das políticas públicas. Como ressaltado por Fernandes (2012, p. 810), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo se diferenciou de outra proposta da década de 1980, “quando os professores da rede e as universidades estabeleceram parcerias para construir um novo currículo”. Já a proposta de 2008, de acordo com autora, surgiu de forma vertical, liderada pela SEDUC/SP, com pouca participação dos professores, tornando-se mais gerencial do que articuladora.

De acordo com Valles (2012), as mudanças curriculares fomentadas pela SEDUC/SP, a partir de 2007, em especial o ensino de história, foram parte de um processo mais amplo de políticas públicas educacionais que remontam aos anos 1990 do século passado. A partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização da sociedade, ocorreram reformas curriculares em diversos estados brasileiros. E a partir dos anos 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no contexto das políticas neoliberais, foi sancionada a LDB-96.

Foi nesse contexto que a SEDUC -SP elaborou o *Caderno do Professor*, criado em 2008, e a partir de 2009, o *Caderno do Aluno*. Conhecidos como apostilas no meio escolar, esses cadernos organizavam as atividades pedagógicas chamadas de “*Situações de Aprendizagens*”. Tendo por base o Currículo do Estado de São Paulo, os conhecimentos das diversas disciplinas, habilidades e competências foram planejados para serem trabalhados bimestralmente e organizados por série.

Os materiais produzidos pela SEDUC-SP (*Cadernos do Professor e Aluno*) configuraram as atividades pedagógicas e pautaram a prática das aulas durante uma década. Os *Cadernos do Professor* com suas orientações, conforme explica Maria Inês Fini, coordenadora geral do projeto:

espelham-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, revelando uma maneira inédita de relacionar teoria e prática e integrando as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos.” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª Série, vol. 2, 2009, p. 6).

Dessa maneira, no entendimento de que o currículo é uma prática, como salientado por Sacristán (2000), por conseguinte, se desenvolve por diversos processos em que se cruzam outras práticas, sendo o professor um elemento central nesse processo:

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Assim, os professores não são meros mediadores, mas elementos ativos na transmissão e consolidação dos currículos, pois geram novos significados nos processos educativos e em sua interação com os diversos elementos que compõem a sua prática.

2.4. A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Na apresentação do Currículo do Estado de São Paulo⁷ (SÃO PAULO, 2012) são explicitados seus parâmetros gerais. O foco da análise em relação ao documento foi fixado nas questões que envolvem a temática das diversidades. O termo “diversidade” aparece no documento de forma muito ampla, não sendo dimensionado de forma problematizadora, ou

⁷ Versão atualizada em 2012.

seja, não se explicita a qual diversidade se refere ou a que tipo de diversidade pretende-se incorporar. Em relação a esse tipo de discussão, Gomes (2007, p. 17), ressalta que, sob o ponto de vista cultural, a diversidade é compreendida enquanto construção histórica, cultural e social das diferenças e, nesse sentido, alerta sobre as tensões relativas a esse processo.

O documento curricular apresenta na parte específica sobre a disciplina de história considerações sobre a nossa formação sócio-histórica, enfatizando a questão da identidade ao se relacionar ao universo mais amplo da nacionalidade e, também, no âmbito individual, reconhecendo a “valorização da pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro” (SÃO PAULO, 2012, p. 30). Assim, a consideração desse aspecto pressupõe a existência de uma educação multicultural.

De acordo com Sacristán (1995, p. 82), a busca por um currículo multicultural para o ensino revela um tipo específico de problema: “a capacidade da educação para acolher a diversidade”. E pressupor um currículo que valorize a diversidade implica estabelecer práticas pedagógicas que busquem romper com o que Sacristán (1995) conceitua como “monolitismo e etnocentrismo cultural” presente na escola.

Embora haja reconhecimento de nosso patrimônio sociocultural, o documento curricular em nenhum momento apresenta referências às Leis 10.639/03 e 11.645/08. Além do mais, aborda a questão da diversidade de forma muito difusa tanto na apresentação, quanto na parte específica sobre o currículo de história. Nesse sentido, ao não orientar como deve ser tratado o que determinam as referidas leis, percebe-se que os grupos sociais amparados por elas não recebem destaque no currículo estadual.

Como um dos objetivos dessas leis é romper com a cultura marcadamente de matriz europeia, requer-se que nos currículos as relações étnico-raciais sejam repensadas para além de uma simples valorização de nosso caráter multicultural, estabelecendo objetivos mais específicos nos procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem, a fim de combater atitudes discriminatórias. Entende-se que o viés intercultural crítico como abordagem do multiculturalismo, no tocante à relação entre educação e cultura, é mais abrangente e adequado à prática pedagógica.

É notório que a escola tem um papel essencial no processo de análise do currículo, pois é nela que este se constrói na prática, sendo imprescindível para que o trabalho pedagógico amplie as perspectivas conflitivas das relações étnico raciais. Compreende-se também que ocorreram avanços teóricos significativos nessa área, desde a redemocratização, que colocaram em perspectiva formas mais democráticas e inclusivas na interação entre as diferentes culturas. Apoiadas pelas teorias críticas do currículo, questionaram a existência de uma cultura

homogênea e universal, revelando que a concepção de cultura é um campo de lutas e contestações.

Ao enfatizarem a pluralidade cultural, as reformulações curriculares promoveram o debate sobre a nossa constituição étnica e cultural, gerando a necessidade de materiais didáticos que garantissem a efetivação de suas determinações na promoção de sua problematização, garantindo a igualdade de direito à história, culturas e identidades. Dessa forma, a prática pedagógica, orientada pelas políticas públicas de valorização da diversidade, requer constantemente uma reflexão sobre os seus resultados práticos.

À vista disso, os *Cadernos do Aluno* e do *Professor* foram materiais pedagógicos que moldaram a prática na escola por dez anos, mediando aspectos decisivos da cultura no meio escolar. Nesse sentido, fizeram parte das experiências vividas por professores e alunos, se tornaram, como qualquer material pedagógico, na perspectiva de Sacristán (1995, p. 89), “mediadores muito decisivos da cultura nas escolas”.

Compreende-se também que a prática pedagógica no Ensino Médio, no estado de São Paulo, ao longo dos últimos anos, disciplinada pelo material didático produzido pela SEDUC-SP, deveria estar de acordo com as deliberações curriculares federais no trato das diversidades étnico-raciais. Nesse sentido, torna-se relevante a análise crítica do material didático elaborado pela SEDUC-SP, os chamados *Cadernos do Professor e do Aluno*, com vistas a investigar como contemplaram a diversidade cultural, em especial a história e a cultura indígena, verificando os resultados práticos dos procedimentos pedagógicos.

3. A TEMÁTICA INDÍGENA NO MATERIAL DIDÁTICO: SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS

Entendendo que a prática escolar e a interação entre professores e alunos determinam novos significados ao Currículo, a análise dos materiais destinados a professores e alunos – o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno* – contribui para a reflexão dessa prática, podendo ser usada como referencial para interpretar o que acontece em sala de aula. A edição dos *Cadernos* que será analisada nessa pesquisa é a de 2014-2017⁸, destinada ao Ensino Médio (EM), quando os *Cadernos* passaram a ter dois volumes anuais por série, e não mais quatro, um para cada bimestre, como na versão anterior. O 1º. Volume foi destinado aos 1º e 2º bimestres e o 2º. Volume aos 3º. e 4º. bimestres do ano letivo. Os *Cadernos* têm entre 64 e 72 páginas.

Tanto o *Caderno do Aluno* como o *Caderno do Professor* (2014-2017) trazem uma apresentação, sendo que a do *Caderno do Professor* é assinada pelo Secretário de Educação da época, Herman Voorwald, e a do *Caderno do Aluno*, pela equipe Curricular de História⁹. Além da apresentação do Secretário, o *Caderno do Professor* possui uma introdução explicando as modificações da nova edição 2014-2017.

No *Caderno do Professor* há explanações padronizadas sobre cada Situação de Aprendizagem (SA), orientando como cada conteúdo deve ser desenvolvido pelos professores. Antes de cada explanação, são apresentados os objetivos da SA, bem como uma breve explicação da metodologia a ser adotada. Posteriormente há um quadro sinótico, como exemplificados a seguir:

- Conteúdos e temas: (*Ex.: ideia de Pré-história, períodos pré-históricos e origem da vida e povoamento da Terra*).

⁸ As edições de 2009, constam como autores do *Caderno do Professor* e do *Aluno*, na disciplina de história uma equipe formada por Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari, sob a coordenação do Desenvolvimento dos conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores: Ghislene Trigo Silveira.

Os cadernos utilizados para análise, (edição 2014-2017), constam como autores a mesma equipe de 2009 (Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari). Sendo que esta edição foi atualizada pela equipe curricular do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional (CEFAF), da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB. A CGEB apresenta na bibliografia dos *Cadernos* como coordenadora (em destaque) Maria Elizabete da Costa e outros diretores e coordenadores. E na área de ciências humanas, a edição atualizada apresenta, na área específica de história, a seguinte equipe curricular: Cynthia Moreira Marcucci, Maria Margarete dos Santos Benedicto e Walter Nicolas Otheguy Fernandez. Também houve participação de professores coordenadores do núcleo pedagógico da área de história: Aparecida de Fatima dos Santos Pereira, Carla Flaitt Valentini, Cláudia Elisabete Silva, Cristiane Gonçalves de Campos, Cristina de Lima Cardoso Leme, Ellen Cláudia Cardoso Doretto, Ester Galesi Gryga, Karin Sant’Ana Kossling, Marcia Aparecida Ferrari Salgado de Barros, Mercia Albertina de Lima Camargo, Priscila Lourenço, Rogério Sicchieri, Sandra Maria Fodra e Walter Garcia de Carvalho Vilas Boas.

⁹ Equipe Curricular de História, Área de Ciências Humanas, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, Secretaria do Estado de São Paulo.

- Competências e habilidades: (*Ex.: reconhecimento da diversidade dos processos históricos e das experiências humanas*).
- Sugestão de estratégias: (*Ex.: aula expositiva, dinâmica de grupos e pesquisa*).
- Sugestão de recursos: (*Ex.: imagens digitais, textos e mapas*).
- Sugestão de avaliação: (*Ex.: pesquisa, participação e produção textual*)¹⁰

A versão 2014-2017 possui algumas atualizações com relação aos primeiros cadernos elaborados em 2008/2009. Percebe-se o acréscimo da palavra “sugestão” antecedendo os “procedimentos” de estratégias, recursos e avaliação. São perceptíveis outras mudanças sutis, como a ausência do tempo previsto para a realização da SA na nova edição 2014-2017. Ainda outra modificação é a organização dos procedimentos do roteiro em “Etapas”, e não mais como “Aulas”.

Uma crítica comum referente às primeiras edições dos *Cadernos do Professor* era a ordenação dos conteúdos e procedimentos em uma quantidade específica de “aulas”, que apesar de estarem em consonância com a quantidade de aulas que em geral a disciplina de história possui no Ensino Médio (entre 20 a 22 aulas em média por bimestre), não condizia com a realidade de aplicação na sala de aula. O tempo proposto para desenvolver as atividades era, na maioria das vezes, inferior ao realmente necessário para aplicação, como demonstra a pesquisa de Ciampi *et al.* (2009, p. 377):

as manifestações dos professores revelam a impossibilidade de dar conta de executar as diferentes e criativas atividades propostas – leitura de textos didáticos, pesquisa em diferentes fontes, montagem de painéis [...], entre outras - dentro do tempo previsto. Afirmam ter de optar ou pelo cumprimento rápido das etapas dentro do prazo proposto, sem poder estimular a criatividade e a reflexão dos alunos, ou por respeitar o ritmo dos alunos e utilizar aulas a mais.

Outro aspecto abordado por Ciampi *et al.* (2009, p. 376-377) refere-se a como o *Caderno do Professor* orientava a atuação do docente de forma minuciosa na consecução das atividades, sinalizando um esforço de controle das ações, retirando dessa forma sua autonomia. Os autores ressaltam, também, a forma como os conteúdos foram organizados com base na ordenação sob a perspectiva linear evolutiva, com pouco destaque a temas e conteúdos relativos à História do Brasil, privilegiando “o papel da cultura ocidental na história da humanidade, em detrimento dos povos não europeus” (CIAMPI *et al.*, 2009, p. 378).

¹⁰ Os exemplos citados referem-se a SA 1, Caderno do Professor, vol. 1, 1ª série do Ensino Médio, p. 07, edição 2014-2017.

Os *Cadernos do Professor e do Aluno*, em relação aos temas e conteúdos no Ensino Médio (edição 2014-2017), possuem um total de 50 *Situações de Aprendizagens*, sendo que 14 envolvem a História do Brasil, e 36 sobre História Geral, e das 50 atividades, somente 7 contemplam de alguma forma a temática indígena. Esses conteúdos são selecionados e distribuídos didaticamente ao longo dos bimestres no Ensino Médio, seguindo o modelo tradicional da classificação da história, em que as *Situações de Aprendizagens* são apresentadas na sequência quadripartite clássica: Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea.

Na 1ª série os temas e conteúdos iniciam-se com estudos sobre a Pré-história, depois apresentam a seguinte sequência: Oriente Próximo, Egito e Mesopotâmia, Hebreus, Fenícios e Persas, Civilização Grega, Império de Alexandre, Civilização Romana, Império Bizantino e Mundo Árabe, os Francos e o Império de Carlos Magno, Sociedade Feudal, Renascimento comercial e urbano e formação das Monarquias Nacionais, Expansão europeia nos séculos XV e XVI, Sociedades Africanas da região subsaariana até o século XV, e finaliza com o estudo dos povos Incas, Astecas e Maias antes da conquista europeia.

Na 2ª série o tema que dá início aos estudos é: Que mundo é esse? (a respeito do renascimento cultural dos séculos XV e XVI), seguido por: Reforma Protestante e Contrarreforma, a Utopia, O príncipe e a Cocanha (Formação dos Estados absolutistas europeus), Interações Culturais (sobre a expansão marítima europeia e os encontros entre europeus e as civilizações da África e América), Sistemas Coloniais Europeus, Revolução Inglesa, Iluminismo, Independência dos Estados Unidos da América, Revolução Francesa e Império Napoleônico, Centralização e fragmentação: processos de independência e formação territorial da América Latina, Linha de produção Industrial, Socialismo, Comunismo e Anarquismo, a Expansão para o Oeste e a Doutrina do Destino Manifesto, a Guerra Civil (Guerra de Secessão), Abolição e Imigração, terminando com o tema do Imaginário Republicano.

Já na 3ª série o tema que introduz os estudos é o Imperialismo, seguido por: As bombas inteligentes (1ª Guerra mundial), a Revolução Russa e o trabalho, Nazismo e racismo, Crise de 1929 e seus efeitos mundiais, a Guerra Civil Espanhola, Segunda Guerra Mundial, Período Vargas, Terror Atômico: o homem tem futuro (sobre a Guerra Fria), Revolução Cubana e produção cultural, Movimento Operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, Tortura e Direitos Humanos na América Latina, a MPB e o Dops, Redemocratização: “Diretas Já!”, a questão agrária na Nova República, finalizando com o Neoliberalismo no Brasil.

Os conteúdos propostos pelo Currículo do Estado de São Paulo mantêm uma estrutura que, segundo Bigeli (2018, p. 91), é muito comum aos docentes, ou seja, “a estrutura

cronológica é mantida, demonstrando a valorização das temporalidades e de uma abordagem linear e evolutiva”. Segundo a autora, já que não houve transformações substanciais em relação a outros currículos já utilizados na educação brasileira, os conteúdos de História (Ensino Fundamental) mantiveram “uma abordagem europeizada da História do Brasil, tratando sobre os indígenas apenas no período Colonial – e, mesmo assim, somente na parte inicial desse período, não avançando para os séculos XVII e XVIII” (BIGELI, 2018, p. 92).

No Ensino Médio, foco desta pesquisa, essa estrutura se mantém, e a temática indígena é abordada na pré-história brasileira, nas interações culturais com os povos europeus no momento da conquista da América, no período colonial brasileiro, nos estudos sobre as civilizações maias, incas e astecas, esporadicamente no processo de independência dos Estados Unidos e na sua expansão para o Oeste e durante a temática do Imperialismo, quando se discute o racismo presente no século XIX.

Em relação aos *Cadernos* analisados, antes de iniciar o roteiro de aplicação da SA, nomeado *Etapas*¹¹, e classificado numericamente (1ª etapa, 2ª etapa etc.), há um passo denominado *Sondagem e Sensibilização*, em que são fornecidas orientações ao professor sobre como abordar os conteúdos trabalhados na SA. São sugestões sobre como trabalhar os conteúdos e envolver os alunos nos assuntos abordados a partir dos conhecimentos prévios, aprofundando-os e problematizando-os. Nessas *Etapas* os procedimentos didáticos são especificados detalhadamente. Para completar o roteiro, há duas propostas: uma referente à *Avaliação da Aprendizagem* e outra de *Situação de Recuperação*. A finalização do roteiro aborda sugestões de referências bibliográficas, denominados: *Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema*.

Já o *Caderno do Aluno* apresenta uma variedade de exercícios, entre interpretação de textos, exercícios, gráficos e imagens, sendo esse um material consumível. A seguir, existe uma seção chamada *Lição de Casa e Você aprendeu?* Por fim, há indicações bibliográficas para aprofundamentos dos temas trabalhados, chamado *Para Saber Mais* e uma página final onde o aluno deverá escrever em forma de texto o que aprendeu com as atividades, chamado de *O que eu aprendi...* Cada seção, tanto no *Caderno do Aluno* quanto no *Caderno do Professor*, possui um ícone com o nome da seção, que em nota à nova edição (2014-2017) é explicado como “uma estratégia editorial para facilitar a identificação da orientação de cada atividade” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª série, vol. 2, 2014-2017, p. 4).

¹¹A versão dos cadernos em 2008 apresenta a nomenclatura Aulas no lugar de Etapas.

Em relação à temática indígena, o material apresenta nas seguintes *Situações de Aprendizagens*, que serão o foco da análise (Quadro 1):

Quadro 1 – Situações de Aprendizagens que abordam a temática indígena

1º ANO	Situação de Aprendizagem	Tema
Vol. 01	SA - 03	Pré-história sul-americana, brasileira e regional
Vol. 02	SA - 08	A vida na América antes da conquista europeia: as sociedades maia, inca e asteca.
2º ANO	Situação de Aprendizagem	Tema
Vol. 01	SA - 04	Interações Culturais
	SA - 05	Sistemas Coloniais europeus – a América colonial
	SA - 08	Independência dos Estados Unidos da América.
Vol. 02	SA - 05	A Expansão para o Oeste e a Doutrina Monroe
3º ANO	Situação de Aprendizagem	Tema
Vol. 01	SA - 01	Imperialismos, Gobineau e o racismo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.1. PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Nas páginas iniciais do *Caderno do Professor*, volume 1, do Ensino Médio, é explicado ao professor que as SA – 01 e 02 referem-se à temática da pré-história. Foi salientado que esse conteúdo sofreu diferentes abordagens ao longo do século XX e principalmente a partir dos anos 1970, quando surgiram novos estudos que ampliaram esse campo de análise. Demonstra-se que antigas concepções colocavam a pré-história formada por povos inferiores, por não terem desenvolvido a escrita, o que foi muito criticado pelos novos estudos, que não mais classificam os grupos sociais hierarquicamente como pré-históricos e históricos em função do desenvolvimento de sistemas de escrita. Os professores são orientados a levarem para os alunos essas novas concepções que criticam o modelo analítico da pré-história e, inclusive, reforçam que essa crítica também tem história. É reforçado que as SA devem desmistificar as concepções que colocam a escrita como marco divisório que assinalaria a passagem de estágios de barbárie para sociedades civilizadas.

A temática indígena somente será elencada na SA-03, quando do estudo da Pré-história sul-americana, brasileira e regional.

Primeiro ano do Ensino Médio - Caderno do Aluno/Professor - Vol. 1

SA - 03 – A pré-história Sul-americana, brasileira e regional

As competências e habilidades trabalhadas nesta SA são: “Compreender as diversidades geocronológicas das produções culturais e valorização da cultura indígena” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 1ª série, v. 1, p. 18, 2014). As orientações desta SA, no *Caderno do Professor*, explicam que os estudos sobre a Pré-história sul-americana são de tradição recente no Brasil e é importante:

Desenvolver os estudos de Pré-história ligados ou estabelecidos como parte da história indígena no Brasil pode contribuir para a valorização das diferentes culturas indígenas e permitir aos alunos relacionarem diferentes experiências no tempo (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, 1ª série, v. 1, 2014, p. 18).

Outra característica destacada para essa SA é:

O reconhecimento de que muitos e diversos grupos habitaram o Brasil e desenvolveram tecnologias, modos de organização e tradições culturais peculiares e semelhantes leva ao rompimento com a ideia de unidade da Pré-história e da história dos índios, em particular. Dessa constatação, pode-se chegar a reflexões acerca da própria Pré-história regional (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, 1ª série, v. 1, 2014, p. 18).

Entretanto, os objetivos propostos e a forma como as atividades foram planejadas no *Caderno do Aluno* dificultaram tanto para o professor quanto para os alunos atingirem esses objetivos. A 3ª etapa da atividade apresenta um quadro em que se pede aos alunos registrarem características da cultura indígena brasileira na Pré-história e no mundo contemporâneo (Figura 1).

Figura 1 – Situação de Aprendizagem 3 – A Pré-história sul-americana, brasileira e regional.

3. Registre características da cultura indígena brasileira na Pré-história e no mundo contemporâneo:

Pré-história	Mundo contemporâneo

Fonte: São Paulo. *Caderno do Aluno*, História, Ensino Médio. 1ª série, vol. 1, 2014-2017, p. 21.

O docente é orientado no *Caderno do Professor*, em conjunto com a turma, a montar na lousa um quadro-síntese que permita listar e destacar paralelamente características da cultura indígena, como: alimentação, organização social, tecnologia, religião, saúde, bens materiais, tipo de moradia, educação etc. Mesmo com orientações sobre tomar cuidado para não hierarquizar valores, ao se fazer esses paralelos, o resultado nem sempre é o esperado, pois pode-se incorrer nos mesmos erros tão criticados de não explicar a diversidade desses povos ontem e atualmente. Destaca-se na atividade o termo “cultura indígena” no singular, o que contribui para a construção imaginária de um “índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre essas sociedades” (GRUPIONI, 2000, p. 489).

Grupioni (2000, p. 489) reconhece que as sociedades indígenas compartilham determinadas características em comum e que as diferenciam de outras sociedades, no entanto “cada uma tem uma lógica própria e uma história específica, habitam diversas áreas ecológicas e experimentaram situações particulares de contato e troca com outros grupos humanos”. De modo geral, esse tipo de atividade induz a colocar em colunas representações que classificam os indígenas no passado (na pré-história) e não é incomum associar essa fase à ausência de tecnologias. Logo, é um aspecto que deve ser abordado com cuidado para que não ocorra a situação que Grupioni (2000, p. 488) chama de “negação de traços culturais considerados significativos: falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo, etc.”. Ao ignorar a diversidade que sempre existiu nas sociedades indígenas, dificulta-se compreendê-la no mundo contemporâneo e acaba-se repetindo a construção de um “índio genérico”, impedindo de reconhecê-los como cidadãos que buscam direitos na sociedade atual.

Na atividade da *Seção Você Aprendeu?* procura-se sanar essa deficiência sobre a diversidade cultural dos povos anteriores à chegada dos europeus, com um excerto. Busca-se a reflexão acerca da Pré-história brasileira com base em um texto de Pedro Paulo Funari e Francisco Silva Noelli¹² (Figura 2), solicitando aos alunos elaborarem um texto sobre o modo de vida dos indígenas antes e depois do processo de colonização. No entanto, é um texto muito técnico e não adaptado à linguagem dos alunos.

Em relação ao texto de Funari e Noelli, compreende-se que trata de três etapas de ocupação humana no Brasil, a primeira pouco conhecida, realizada por populações paleoíndias que predominaram até aproximadamente 12 mil anos. A segunda etapa tem início com a colonização mongolóide, de ocupação das áreas litorâneas (populações sambaqueiras a partir

¹² FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 63-64.

de 10-9 mil AP.) e a terceira realizada por povos mongolóides que originalmente se estabeleceram na Amazônia (a partir de 10-9 mil AP.).

É explicado que, apesar dos povos da terceira etapa serem semelhantes aos da segunda em termos físicos, produziram uma cultura material diferente ao acrescentar modificações nas aldeias, acrescentando a cerâmica (7 mil AP) e outros instrumentos como raladores, pilão, machado polido etc. Também ressalta-se uma discussão a nível acadêmico a respeito dos equipamentos líticos dos povos que correspondem às primeiras e segundas etapas de ocupação, pois os equipamentos líticos dos povos da segunda eram muito semelhantes aos da primeira:

Seus equipamentos líticos e a forma das aldeias que formaram no interior possuem mais semelhanças com os produzidos pelos paleoíndios do que com os mongoloides posteriores, fato que levou os pesquisadores a interpretarem os registros materiais como produto de um único tipo de população, mas os dados não são suficientes para um posicionamento a esse respeito (FUNARI; NOELLI, apud SÃO PAULO, *Caderno do Aluno*, História, EM, 1ª Série, v. 1, 2014-2017, p. 23).

De acordo com a proposta da aula, como os conhecimentos da pré-história são em grande parte devido às pesquisas arqueológicas, procurou-se centrá-la na temática da arqueologia. Especificamente em relação ao excerto de Funari e Noelli, os objetivos propostos foram:

Espera-se como resposta que os alunos possam refletir sobre as diferentes bases culturais envolvidas e observem que, mais do que um processo de interação, o que houve quando do “contato” foi um grande choque cultural, que se reverteu em opressão e extermínio, pelos portugueses, dos grupos indígenas encontrados. A vida dos índios, antes da chegada dos europeus, deve vir associada à Pré-história, mas é necessário ficar claro que se trata de um período de abrangência temporal muito maior. (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 22).

De acordo com Bittencourt (2009, p. 330), é importante atentar-se ao uso de documentos em sala de aula, e adequá-los ao nível escolar utilizado, devendo ser motivadores e não se constituindo “texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade”, sendo claros com os conceitos abordados e facilitando sua compreensão. Nesse sentido, o texto escolhido (Figura 2) foi complexo, tornando-se de difícil interpretação pelos alunos, cheio de palavras técnicas e conceitos que devem ser trabalhados antes da leitura, exigindo um domínio dos termos pelo professor.

A periodização da pré-história da América utilizado por arqueólogos difere da utilizada na pré-história da Europa, pois não se usa o termo “paleolítico, neolítico ou idade dos metais”. Sobre esse aspecto, Neves (2000) propõe o uso do sistema classificatório da pré-

história da América de Willey e Phillips (proposto em 1958), que mesmo considerado vago por ele e não compartilhar dos princípios evolucionistas, tem a vantagem de ser amplamente usado.

Os estágios propostos são: Paleoíndio, Arcaico e Formativo. O estágio do Paleoíndio corresponde ao intervalo que se estendeu desde as primeiras ocupações do continente americano até cerca de 10.000 anos, com o fim do Pleistoceno, aquecimento global e fim das glaciações (NEVES, 2000, p. 177). O Arcaico se refere às ocupações dentro do Holoceno, de 10.000 anos até o presente, e o Formativo à fase do avanço da prática da agricultura e a redução do nomadismo com o aumento populacional.


Entretanto, a atividade é concernente com o propósito da SA que trabalha o povoamento da América e propõe aos alunos um texto que demonstra que as culturas dos povos que habitaram a América eram pautadas pela diversidade. Geralmente a maioria das pessoas não reconhece que os indígenas têm uma história e não começa com a chegada dos europeus, mas descendem de povos que ocuparam a América há milhares de anos, e no período:

essas populações desenvolveram diferentes modos de uso e manejo dos recursos naturais e diferentes formas de organização social, o que é atestado pelo crescente número de pesquisas arqueológicas realizadas no Brasil e países vizinhos (NEVES, 2000, p. 171).

A atividade sugere que os alunos elaborem um texto sobre o modo de vida dos indígenas antes e depois do processo de colonização e reflitam que o “contato” com os portugueses foi um grande choque cultural, convertido em opressão e extermínio. Porém, não há nenhuma indicação na SA sobre os modos de vida dos indígenas após o processo de colonização, dificultando a elaboração do texto sugerido pela atividade. É necessário que o professor tenha um embasamento minucioso sobre o assunto, apresentando uma ampla exposição sobre ele, com o intuito de atingir os objetivos propostos.

Figura 2 – Situação de Aprendizagem 3 – A Pré-história sul-americana, brasileira e regional

História - 1ª série - Volume 1

 **VOCÊ APRENDEU?** D

1. O excerto a seguir reflete acerca da Pré-história brasileira e do modo de vida dos indígenas antes da chegada dos colonizadores portugueses. Elabore um texto sobre o modo de vida dos indígenas antes e depois do processo de colonização.

“[...] A interpretação do amplo contexto arqueológico do Brasil [...] nos permite sugerir que houve três etapas de ocupação humana do território. A primeira etapa, ainda muito pouco conhecida, teria sido feita pelas populações paleoíndias que predominavam em grande parte do Brasil até 12 mil AP. A segunda etapa iniciou-se com a colonização mongoloide, feita a partir do noroeste da América do Sul, que se espalhou mais rapidamente pelo litoral sul-americano, representada pelas populações sambaquieiras, a partir de 10-9 mil AP, e mais lentamente pelo interior, classificadas sob diversos rótulos pelos arqueólogos (tradição Itaparica, tradição Itaipu...). Seus equipamentos líticos e a forma das aldeias que formaram no interior possuem mais semelhanças com os produzidos pelos paleoíndios do que com os mongoloides posteriores, fato que levou os pesquisadores a interpretarem os registros materiais como produto de um único tipo de população, mas os dados não são suficientes para um posicionamento a esse respeito.

A terceira etapa teve origem com os povos mongoloides que originalmente se fixaram na Amazônia e criaram a agricultura, a cerâmica e novos padrões demográficos e culturais de economia e organização social, a partir de 10-9 mil AP. Esses povos eram semelhantes em termos físicos aos da segunda etapa, porém, produziram uma cultura material muito distinta, em razão do crescimento demográfico, da modificação das formas das aldeias, do acréscimo da cerâmica a partir de 7 mil AP e de novos equipamentos líticos, como o ralador, o pilão e o machado polido, entre outros [...]”

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 63-64. <<http://www.editoracontexto.com.br>>

Fonte: São Paulo. *Caderno do Aluno*, v. 1, História, Ensino Médio. 1ª série, v. 1, 2014-2017, p. 23.

Nessa mesma seção “*Você Aprendeu?*” há dois testes sobre a diversidade cultural dos indígenas que são apresentados para completar a atividade:

2. Quando os primeiros colonizadores portugueses chegaram à América, é correto afirmar que:
- a) havia uma cultura indígena muito homogênea em todo o território.
 - b) havia uma única etnia indígena, na região costeira, que, posteriormente difundiu-se para todo o território.
 - c) havia diferentes populações indígenas de culturas muito diversificadas.
 - d) os indígenas aqui encontrados eram culturalmente inferiores aos europeus.

3. Sobre os vestígios arqueológicos deixados por indígenas antes e depois da chegada dos europeus, pode-se afirmar que:

- a) tanto os vestígios anteriores quanto os posteriores ao contato entre os índios e os europeus integram o patrimônio cultural brasileiro.
- b) não integram o patrimônio cultural brasileiro, mas somente o patrimônio cultural indígena.
- c) só integram o patrimônio cultural brasileiro aqueles que se referem ao período posterior ao contato entre os índios e os europeus.

d) só integram o patrimônio cultural brasileiros aqueles que se referem ao período anterior ao contato entre os índios e os europeus. (São Paulo, *Caderno do Aluno*, História, Ensino Médio, 1ª Série, v. 1, 2014-2017, p. 24)

Observa-se que na orientação da atividade foi recomendado “que os alunos reconheçam que as culturas indígenas denominadas de pré-cabralinas e aquelas posteriores a este período integram a nossa cultura e caracterizam-se como patrimônio histórico brasileiro.” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, v. 1, 2014-2017, p. 23). Constata-se, como na atividade anterior, a ausência de conteúdos que aprofundem os temas desenvolvidos.

Já as propostas de recuperação apresentam pesquisas sobre a Pré-história regional, em museus da cidade (se existirem) para responder às seguintes questões sobre objetos encontrados: “*Onde foram localizados? A quem são atribuídos? A que serviam? Como integraram o acervo do museu?*”. Como 2ª proposta, solicita-se a produção de um texto relacionando as culturas indígenas e o patrimônio cultural brasileiro, considerando as seguintes questões: “*Por que a cultura indígena integra o patrimônio cultural brasileiro? Como a arqueologia pode auxiliar no conhecimento dos povos indígenas do passado?*” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, v. 1, 2014-2017, p. 23).

Essa SA-3 foca demasiadamente no estudo dos aspectos culturais dos indígenas no passado. Com isso, a atividade que poderia ser um momento de reflexão sobre a diversidade dos povos indígenas no presente (Figura 1), salienta a generalização das culturas indígenas, contribuindo para se intensificarem os estereótipos. A atividade do quadro comparativo, ao solicitar que os alunos apenas registrem as “características da cultura indígena brasileira na pré-história e no mundo contemporâneo” não permite a reflexão sobre os seus significados.

A Lei 11.645/08 formulou uma mudança curricular, estabelecendo a obrigatoriedade dos estudos da história e da cultura afro-brasileira e indígena, priorizando nos conteúdos programáticos os diversos aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena na formação da sociedade brasileira, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política. Cabe ao professor criar situações em sala de aula que estimulem os alunos a refletir como a história foi construída. Como a cultura indígena e sua história estão marcadas pelo senso comum e estereótipos na forma de representá-los, cabe à educação escolar refletir sobre esses aspectos em sala de aula para promover a crítica sobre como se deu essas construções.

Para Hall (2016, p. 190), os estereótipos, como práticas sociais de representação, ao se concentrarem nos aspectos e características simplificadoras e essencializadas das pessoas, produzem significados e se tornam importantes no conteúdo da representação das diferenças

raciais. Ao promover a caracterização da cultura indígena, como proposto pela atividade do *Caderno do Aluno* (Figura 1), deve-se tomar cuidado com o resultado produzido, pois a classificação pode fixar determinados aspectos e naturalizá-los.

Primeiro ano do Ensino Médio – Caderno do Aluno/Professor – Vol. 2

SA - 08 – A vida na América antes da conquista europeia: as sociedades maia, inca e asteca

A SA – 08 propõe o estudo das sociedades maia, inca e asteca antes da chegada dos europeus na América. Os autores reconhecem que a temática dessa SA nem sempre é abordada em sala de aula e, diante disso, sugerem uma atividade interativa entre os alunos, com o incentivo dos professores, para despertar o interesse e a curiosidade por essas sociedades.

Para prosseguir a esses objetivos, a proposta didática inicia-se com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da SA. É solicitado ao professor que, ao observar as respostas, as complemente ou problematize. Apesar do foco estar ligado à cultura das sociedades maias, incas e astecas e sobre os contatos com os povos espanhóis, a associação com os encontros entre portugueses e indígenas brasileiros é implícita. Evidencia-se o direcionamento dado ao professor para lidar com a diversidade e os conceitos de civilização:

Você pode destacar que os europeus, quando chegaram à América, encontraram diferentes populações indígenas com os mais variados graus de organização e complexidade social, política cultural e religiosa. Caso alguém se refira à “colonização” dos índios ou de uma suposta “civilização” levada a termo pelos espanhóis, não deixe de problematizar o assunto, considerando que tanto uma prática como outra partem do princípio de que os índios eram selvagens e sem cultura e que se beneficiaram com a conquista espanhola (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 1^a Série, v. 02, 2014-2017, p. 69, grifos do autor).

Todavia, as orientações pedagógicas não apresentam amplo suporte teórico e de fácil acesso para o professor realizar essa problematização.

Em seguida, é sugerida uma pesquisa em grupo sobre o período pré-colombiano, em especial informações sobre os povos maias, incas e astecas e que contemplem os seguintes assuntos: organização social, política e espacial, meios de sobrevivência, religião, tecnologia e invenções, práticas culturais, encontro com europeus e mitos de criação. Essa pesquisa é orientada para que os alunos, divididos em 6 grupos, apresentem os assuntos pesquisados em forma de jornal, seminário, apresentação teatral ou outra forma que o professor achar conveniente. Além da apresentação, dispõe-se que os alunos elaborem uma síntese no *Caderno do Aluno* como trabalho final, com base no material didático.

A seção “*Lição de Casa*” propõe como avaliação da aprendizagem que o aluno escolha um tema comum às civilizações pré-colombianas e elabore uma análise sobre as diferenças e as semelhanças entre as culturas estudadas. Já na seção *Você aprendeu?* há a seguinte pergunta: “Estima-se que, nos primeiros anos de contato entre os espanhóis e os nativos, tenham morrido milhões de indígenas. A que fatores se podem atribuir essas mortes?” e um teste que faz inferências a textos considerados pelos autores da SA bastante conhecidos do frei Bartolomeu de Las Casas, do século XVI:

2. Em meados do século XVI, frei Bartolomeu de Las Casas, em textos bastante conhecidos, denunciava que os espanhóis, em vez de favorecerem a conversão dos indígenas da América, preferiam dificultar a ação dos religiosos, visando abrir caminho para a escravização das populações nativas e a conquista de suas riquezas, especialmente dos metais preciosos, sempre desejados pelos europeus. No contexto da colonização espanhola na América, é possível afirmar que:

- a) colonizadores e religiosos concordavam com a necessidade de catequizar os indígenas.
 - b) a colonização da América caracterizou-se, principalmente, pelo respeito aos valores e aos costumes das populações nativas.
 - c) os religiosos condenavam as práticas dos conquistadores, pois pretendiam se apoderar das riquezas materiais do Novo Mundo.
 - d) a atuação de Las Casas caracterizou-se por condenar o uso da força contra os indígenas, propondo sua conversão religiosa.
 - e) a atuação de Las Casas caracterizou-se pela preocupação exclusiva com a conversão dos indígenas, ignorando as práticas de força dos soldados espanhóis
- (SÃO PAULO, *Caderno do Aluno*, História, EM, 1ª Série, v. 2, 2014-2017, p. 68).

Observa-se que nem todo material didático faz referência ao Frei Bartolomeu de Las Casas, e o teste proposto apresenta superficialidade sobre temas relevantes, como a conversão religiosa dos indígenas e aspectos relativos à colonização portuguesa e espanhola. Carvalho Jr. (2016, p. 66), ao referir-se à estruturação do modelo de controle criado pelo império português em relação à sua colônia americana, relata que, como pilares fundamentais, esse modelo se deu “por meio das armas, da negociação política e, principalmente, do processo de cristianização das populações nativas”.

Segundo o autor, o modelo se baseava na visão de um mundo compartimentado em uma ordenação desigual de valores na qual a “Europa ocidental e cristã figuraria no topo; os gentios sem civilização, na fronteira da natureza e na infantilidade humana” (CARVALHO JÚNIOR, 2016, p. 66). Já com relação aos contatos/encontros entre os povos da América e da Europa, e a conseqüente mortandade de indígenas, Cunha (1992, p. 12) evidencia que falar de “encontros” foi um eufemismo envergonhado, pois desapareceram diversos povos da face da

terra, resultado de um “morticínio nunca visto”, “fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e microorganismos” que geraram epidemias mortais.

A SA ainda apresenta como proposta de recuperação duas atividades. A primeira refere-se à montagem de um quadro de semelhanças e diferenças entre os maias, incas e astecas em relação aos hábitos culturais, políticos, sociais e econômicos. A segunda proposta solicita a elaboração de um texto que represente a percepção dos indígenas sobre os espanhóis e destes pelos indígenas, no momento do primeiro contato, contemplando o contexto histórico vivido de forma coerente. No entanto, esse tipo de material para a pesquisa é difícil de ser encontrado pelos alunos.

Nota-se que a atividade proposta como recuperação é importante, pois abarca as representações de um povo sobre o outro. Para tanto, os alunos devem possuir conhecimentos básicos desses encontros e representações, colocando-se nas duas perspectivas e compreendendo o que os diferencia e como surge essa diferenciação. Essa problematização demanda tempo e conhecimento sobre o imaginário de europeus e indígenas.

De acordo com Arruda (1999), o europeu trouxe consigo memórias de uma vasta cultura, remontando ao Medieval, quando ao lado de figuras monstruosas e demoníacas, aninhavam-se imagens de um paraíso real. A autora ressalta que as comparações entre o velho e o novo configuravam as abordagens do desconhecido, gerando angústias que eram facilitadas por novas percepções, como o caso de Colombo comparando as novas terras ao paraíso terrestre. O deslumbramento inicial se desdobrará em outras percepções e representações, outros aspectos promoverão a estranheza, sendo que a ambiguidade se torna a marca das concepções acerca do real visto e imaginado. Nesse sentido, para Arruda (1999, p. 23):

Os índios seriam o foco mais vivaz da ambiguidade, retraduzida na detração. À semelhança do paraíso terrestre, migraram para cá as projeções europeias acerca das humanidades e dos animais monstruosos. Para os jesuítas os índios eram povo do diabo: sem roupas, promíscuos, temiam o escuro e eram idólatras. A demonização, expressa no nome da colônia, foi a representação que mais sobressaiu a respeito dos povos americanos. Ela se expandiu do índio para os negros em seguida, ganhando, por fim, os colonos em geral.

A detração, como colocada pela autora, serviu de forma pragmática ao processo que levaria à cristianização dos indígenas e, em seguida, à escravização. Logo, a maneira como se engendrou e negociou-se a diferença foi estabelecida em bases desiguais de poder. Outro aspecto ao analisar essa SA refere-se à dificuldade de desenvolver essa temática por conta do número reduzido de aulas de história e aos diversos conteúdos abordados no Currículo. Como é o último conteúdo do currículo de História para a 1ª Série, é certo afirmar, tomando como

base a experiência profissional, a complexidade de sua abordagem, devido à falta de tempo hábil para a realização.

3.2. SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

Caderno do Aluno/Professor - Vol. 1

SA - 04 – Interações culturais

Essa SA, de acordo com seus autores, aborda os encontros entre europeus e as civilizações da África e da América nos aspectos econômicos e humanos acerca dos contatos e trocas culturais. Também é objetivo dessa SA:

contribuir para o rompimento das habituais hierarquizações instituídas no trato dessa temática, assentadas em valores ligados às ideias de progresso e evolução e opostos binários, como bárbaros e civilizados ou desenvolvidos e atrasados (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª Série, v. 1, 2014-2017, p. 30).

O professor, dessa forma, poderá orientar uma reflexão sobre a importância do respeito à “diversidade cultural e esclarecer sobre a fábula das três raças formadoras da nação brasileira” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª Série, v. 1, 2014-2017, p. 30). Para despertar o interesse dos alunos, sugere-se que a SA tenha início com a questão que se encontra no *Caderno do Aluno* (p. 27):

1. Os encontros entre os povos da Europa e de civilizações da África e da América sempre foram associados à ótica dos colonizadores europeus, entendidos como os que levavam o progresso, a paz e a ordem àqueles que deveriam ser colonizados – “os outros”, os “diferentes”. Para iniciar as discussões desta Situação de Aprendizagem, na qual serão trabalhados esses conteúdos, reflita sobre a seguinte questão: Quais motivações levaram os europeus a sair de suas fronteiras? (SÃO PAULO, *Caderno do Aluno*, História, EM, 2ª Série, v. 1, 2014-2017, p. 27).

As orientações ao professor apresentam não só os procedimentos didáticos, mas também algumas informações históricas para que este se inteire do tema abordado. Porém, as sugestões de pesquisas individuais aos alunos carecem de material que nem sempre é de fácil acesso, como relatos de encontros entre povos europeus e povos americanos e africanos, sendo que a maioria dos relatos são produzidos pelos europeus. Como as aulas são centradas principalmente no professor, este necessita também de outras informações indisponíveis no *Caderno do Professor* e que supririam a dificuldade de pesquisar esses assuntos.

Observa-se também que o *Caderno do Professor* apresenta uma carência de informações para se desenvolver plenamente o tema das interações culturais. Na primeira etapa

da SA, é enfatizado aos professores o fato dos “encontros” entre europeus e povos da África, Ásia e América estarem inseridos em uma tradição histórica vinculada à expansão de países como Portugal, Espanha e Inglaterra aos descobrimentos de novas terras e posterior instalação de entrepostos comerciais. Isso também pode ser associado à crença de que se tratava da superioridade da civilização europeia:

A interpretação desses encontros pela historiografia tradicional por longa data baseou-se em um modelo etapista de análise historiográfica. Segundo esse modelo, teria ocorrido a colonização e depois a resistência dos povos colonizados. Frequentemente, desconsiderou-se que as ‘descolonizações’ foram processos, ao longo dos quais diferentes embates foram travados entre ‘colonizadores’ e ‘colonizados’. Para tratar dessa questão é importante que você trabalhe a não passividade dos povos dominados diante dos colonizados (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª Série, v. 1, 2014-2017, p. 31).

Nessa SA, a maior dificuldade para realizá-la está no acesso aos materiais sugeridos. Para proceder como recomendado, são necessários documentos históricos que possam ser compartilhados aos alunos sobre a resistência dos povos dominados, desconstruindo a mitificação dos grandes navegadores citados e pesquisados. Na sequência, sugere-se uma pesquisa individual aos alunos, que devem pesquisar sobre documentos que retratem a narrativa dos viajantes europeus que se deslocaram para a América. A pesquisa deve conter excertos escolhidos pelos alunos, relatando os primeiros contatos entre europeus e povos colonizados; por exemplo: Diários de Cristóvão Colombo, Cartas de Américo Vespúcio, Cartas de Pero Vaz de Caminha etc. Também é solicitado que os alunos observem como os povos eram vistos pelos europeus e que imagem faziam de si próprios.

No entanto, o trabalho com documentos no ensino de história possui especificidades em sua utilização. Como ressaltado por Bittencourt (2009), um historiador, ao pesquisar um documento, parte de princípios acadêmicos de pesquisa, ou seja, possui referenciais e objetivos muito diferentes de um professor que utiliza um documento para fins didáticos. Os alunos, como analisado pela autora, estão “aprendendo História” e dependem do professor para a contextualização dos documentos e para a escolha de um material adequado ao seu nível de conhecimento e escolarização.

Para um melhor aproveitamento dessa SA, seria necessário que o *Caderno do Professor* disponibilizasse diversos documentos para que o professor pudesse escolher o mais pertinente para o trabalho em sala de aula. Há, por parte dos organizadores do Currículo, um excesso de indicações de pesquisa aos alunos nas SA, enquanto, para a maioria dos alunos, o único material disponível para pesquisa ainda é o livro didático, e aqueles que conseguem

acesso à internet usam o Google e nem sempre possuem uma estratégia adequada de pesquisa. Dessa forma, o professor deve realizar intervenções didáticas para orientar os alunos como proceder ao realizar pesquisas na internet e sendo críticos em relação ao material pesquisado. De modo geral, essa SA trabalha a temática indígena em pontos muito cruciais apontados pelos estudos culturais, pois busca:

contribuir para o rompimento das habituais hierarquizações instituídas no trato dessa temática, assentadas em valores ligados às ideias de progresso e evolução e opostos binários, como bárbaros e civilizados ou desenvolvidos e atrasados. (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª Série, v. 1, 2014-2017, p. 30).

Dentre todas as SA, esta é uma das mais emblemáticas, ao focar a questão de choques de civilizações e contribuir para romper com representações tradicionais que colocam os europeus como portadores de uma civilização e culturas superiores. É um rompimento, como sugerido, de se opor aos valores que associam “progresso e evolução” e binarismos como “bárbaros e civilizados”, “desenvolvidos e atrasados” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª Série, v. 1, 2014-2017, p. 30).

Outro aspecto que vale ressaltar é que existem alguns descompassos entre as atividades do *Caderno do Aluno* e o *Caderno do professor*, pois as orientações dadas ao professor mostram uma ordem procedimental das atividades que não é a mesma do *Caderno do Aluno*. A ordem dos procedimentos é coerente no sentido de atender aos objetivos da SA, no entanto há certa dificuldade em sua aplicação. Por exemplo, no *Caderno do Aluno*, a SA-04 (Interações Culturais) inicia-se com a pesquisa individual na página 26, mas nas orientações do *Caderno do Professor* é orientada a ser trabalhada após a questão que se encontra na página 27 do *Caderno do Aluno*. Logo depois pula-se para a página 30 na *Lição de Casa* e depois volta-se à página 28.

Na primeira edição do *Caderno do Professor*, em 2008, essa mesma SA apresentava como tempo previsto apenas 2 aulas, mas, com a nova edição em 2014-2017, a nomenclatura *aula* foi substituída por *etapas*, o que sugere que a aplicação ficou mais flexível no quesito tempo, tendo-se em vista que a atividade em questão demanda uma quantidade de horas considerável para a execução.

Outro aspecto observado é que, nas orientações do *Caderno do Professor*, os encontros entre povos europeus e povos asiáticos são apresentados em alguns momentos e em outros não. Na apresentação da SA-04, a Ásia é suprimida dos objetivos e dos conteúdos e temas, quando é comunicado que: “Esta Situação de Aprendizagem aborda os encontros entre europeus e as civilizações da África e América” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*,

História, EM, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 30). Já na atividade 1 de *Você Aprendeu?*, na página 30, a Ásia é abordada, e também no teste de múltipla escolha na página 32, são utilizadas como propostas de avaliação do *Caderno do Aluno*.

Outra atividade que merece atenção é a interpretação de texto na página 31 do *Caderno do Aluno* (Figura 3), pois pode ser vista como positiva por muitos alunos a imposição da pregação do Evangelho e a conversão de idólatras. Essa imposição foi violenta, pois partia do princípio de uma suposta superioridade moral do conquistador e de sua cultura, no caso a religião que era vista como superior, e a detração dos indígenas atendia aos interesses da administração colonial no sentido de cristianizá-los e escravizá-los. A atividade proposta como avaliação é apresentada abaixo (Figura 3):

Figura 3 – Situação de Aprendizagem 4 – Interações Culturais

2. Leia o trecho:

“Como já disse, nossos espanhóis descobriram, percorreram, converteram enormemente terras em sessenta anos de conquista. Nunca nenhum rei e nenhuma nação percorreram e subjugarão tantas coisas em tão pouco tempo, como nós fizemos, nem fizeram nem mereceram o que nossas gentes fizeram e mereceram pelas armas, pela navegação, pela pregação do Santo Evangelho e pela conversão dos idólatras. É por essa razão que os espanhóis são perfeitamente dignos de louvor. Abençoado seja Deus que lhes deu essa graça e esse poder.”

GOMARA, López. Historia general de las Indias. Apud: FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. Tradução Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 39.

Interprete o documento citado.

Fonte: SÃO PAULO, *Caderno do Aluno*, História, EM, 2ª Série, v. 1, 2014-2017, p. 31

Na SA-04, o que é mais abordado é a temática cultural, ao focar os encontros entre povos europeus, africanos e americanos no contexto da Grandes Navegações dos séculos XV e XVI, mas os textos utilizados privilegiam a ótica do conquistador. É complexa sua problematização, devido à ausência de material e contextualização dos documentos propostos. Um teste de múltipla escolha na página 32 do *Caderno do Aluno* (Figura 4) foi utilizado como proposta de avaliação com o enfoque no choque cultural e suas consequências. Novamente acentua-se a visão e a representação cultural do conquistador nas atividades propostas (Figura 4 e Figura 5).

Figura 4 – Situação de Aprendizagem 4 – Interações Culturais

3. Leia o trecho:

“Têm alma os índios e negros? Onde foram parar os terríveis monstros marinhos e a zona tórrida do Equador, capaz de tudo queimar? Cadê o caos? Por que povos bárbaros e infiéis conseguiram acumular tantas coisas? Como essa gente pode viver sem o verdadeiro Deus? Quem explica essa indiferença pelo ouro se nós matamos e morremos por ele? Afinal quem tem razão?”

AMADO, Janaína; GARCIA, Ledonias Franco. *Navegar é preciso: grandes descobrimentos marítimos europeus*. São Paulo: Atual, 1999. p. 62-3.

Essas foram perguntas que os europeus do século XVI registraram em seus Diários de Viagens. Os grandes descobrimentos transformaram a vida dos povos europeus e dos povos que eles encontraram. Nesse sentido, no que se refere aos desdobramentos desse encontro entre europeus e não europeus, assinale a alternativa correta:

- a) essa convivência constituiu uma das experiências mais fascinantes para os europeus, pois significou confrontar sua própria civilização e abrir mão das suas próprias convicções sobre o certo, o errado e o ético.
- b) a fim de garantir as conquistas e delas tirar melhor proveito, os europeus tiveram de enfrentar as diferenças entre eles e os povos encontrados, geralmente respeitando seus costumes, idiomas e religiões.
- c) para os povos conquistados, os descobrimentos e a posterior conquista europeia significaram uma mudança positiva em seus destinos. Eles conheceram homens diferentes, que trouxeram outras técnicas, costumes, valores e crenças.
- d) a partir do contato com os europeus, muitos africanos, asiáticos e americanos tiveram de reorganizar sua maneira de viver, o que implicou em uma nova configuração da cultura anteriormente existente, transformada pela presença dos europeus e de seus valores.

Fonte: SÃO PAULO, *Caderno do Aluno*, História, EM, 2ª série, vol. 1, 2014-2017, p. 32.

Outro aspecto a se destacar nessa atividade (Figura 4) é que o trecho do documento histórico escolhido para o enunciado, se não bem contextualizado, pode intensificar estereótipos em relação aos povos não europeus. O teste, ao colocar a alternativa D como correta, pode induzir os alunos a considerarem a cultura dos povos africanos, asiáticos e americanos como “inferior”, visto que, no excerto utilizado no enunciado, destaca-se que foram considerados “bárbaros” e “infiéis” pelos europeus. Como consequência desses desdobramentos e encontros, foi apontado (alternativa D), que a cultura reconfigurada foi a dos povos não europeus, transformada pelos europeus e seus valores.

Na hierarquia de valores, a “cultura inferior” foi suplantada pela “superior”, ou seja, a europeia. Nesse sentido, a atividade teve resultado oposto aos objetivos propostos nessa SA, a qual objetivava, em relação ao enfoque dos processos de interação cultural ocorridos na expansão marítima europeia, “contribuir para o rompimento das habituais hierarquizações

instituídas no trato dessa temática” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 34), além de não ter destacado seu caráter conflituoso.

Figura 5 – Situação de Aprendizagem 4 – Interações Culturais

4. Leia o trecho:

“Acredito nesta raça...”, disse Joseph Chamberlain, em 1895. Ele entoava um hino imperialista à glória dos ingleses e celebrava um povo cujos esforços superavam os de seus rivais franceses, espanhóis e outros. Aos outros povos, ‘subalternos’, o inglês levava a superioridade de seu *savoir-faire*, de sua ciência também; o ‘fardo do homem branco’ era civilizar o mundo, e os ingleses mostravam o caminho. Essa convicção e essa missão significavam que, no fundo, os outros eram julgados como representantes de uma cultura inferior, e cabia aos ingleses, ‘vanguarda’ da raça branca, educá-los, formá-los – embora sempre se mantendo à distância.”

FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. Tradução Rosa Freire D’Águilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 39.

A respeito dessa citação é correto afirmar que:

- a) os colonizadores ingleses acreditavam-se superiores aos povos conquistados e aos demais colonizadores.
- b) no contato com outros povos, os ingleses ensinavam e aprendiam, constituindo-se, assim, um mútuo processo de trocas culturais.
- c) franceses e ingleses, ao contrário dos espanhóis, estiveram à frente da empresa colonial.
- d) o chamado “fardo do homem branco” foi, predominantemente, conduzido por franceses e espanhóis.

Fonte: SÃO PAULO, *Caderno do Aluno*, vol.1, História, EM, 2ª série, vol. 1, 2014-2017, p. 32-33.

Essas atividades em sequência reforçaram estereótipos e visões excessivamente etnocêntricas, uma vez que não possibilitam ao aluno uma contraposição a essas mesmas representações. Dessa forma, a escolha dos documentos para as atividades carece de fontes que promovessem de forma mais razoável a representatividade cultural dos povos colonizados pelos europeus. Também nota-se que a abordagem das interações culturais nas atividades propostas não deu conta de problematizar esse processo.

Como *Proposta de Situação de Recuperação* são sugeridas duas atividades, uma delas é um texto dissertativo sobre as consequências do encontro do europeu com os habitantes da América e da África. Ressalta o fato de “europeu” estar no singular, como se fosse representante de uma única cultura e civilização, sendo que na versão de 2008 do *Caderno do Professor* o “europeu” encontrava-se no plural:

Solicite aos alunos que elaborem um texto dissertativo, a partir da pesquisa realizada e das aulas sobre as consequências do encontro do **uropeu** com os habitantes da América e da África (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª Série, Vol. 1, 2014-2017, p. 35, grifo nosso).

Solicite aos alunos que escrevam um texto sobre as características e consequências do encontro dos antigos habitantes da África, ou Ásia, ou América com os **uropeus** (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª Série, 1º Bimestre, 2008, p. 42, grifo nosso).


Outro aspecto que chamou atenção no material é a ausência de imagens. Os autores sugerem que os alunos pesquisem representações de como ocorreram os primeiros contatos, no entanto não utilizam nenhuma fonte imagética na SA. Essa é uma tendência que se repete em várias SA.

SA – 05 – Sistemas Coloniais europeus – A América Colonial

Na apresentação dessa SA, é proposto ao professor que “o aluno deve ter compreensão sobre os sistemas coloniais europeus implementados em diversas regiões do mundo a partir do século XVI” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, História, EM, 2ª série, v. 1, 2014-17, p. 35). É comum nessas orientações das *Situações de Aprendizagens* o professor ser orientado sobre os conhecimentos que o aluno deve ter antes de iniciar as *Etapas* das aulas. Nesse sentido, percebe-se que cabe ao professor elaborar uma aula expositiva antes de cada SA.

Na proposta seguinte, denominada *Sondagem e Sensibilização*, sugere-se que o professor apresente um mapa do continente americano, questionando aos alunos sobre os idiomas falados, relacionando-os com as línguas introduzidas com o processo de colonização. Em seguida, o professor deverá realizar a atividade “*Para começo de conversa*” da página 34 (Figura 6), constante no *Caderno do Aluno*.

Figura 6 – Situação de Aprendizagem 5 – Sistemas Coloniais europeus: A América Colonial.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5
SISTEMAS COLONIAIS EUROPEUS –
A AMÉRICA COLONIAL

Para começo de conversa

1. Quando observamos o quadro linguístico atual das Américas, conseguimos um bom panorama de seu passado colonial. As metrópoles coloniais europeias transportaram parte de seus valores para o Novo Mundo e suas línguas também incluíram-se nessa transposição. Você sabia que, apesar de a maioria dos países americanos considerar somente uma língua como oficial, normalmente de origem europeia, em algumas regiões existem mais de 70 línguas indígenas? Segundo a *Cambridge encyclopedia of language*, são mais de 500 línguas indígenas na América do Sul, várias delas em extinção. Por que, apesar da enorme quantidade, as línguas indígenas estão desaparecendo? Por que a língua espanhola predominou no continente americano? Por que o português ficou concentrado no Brasil?

As diferentes formas como as metrópoles europeias conduziram a colonização na América respondem a essas questões. Vamos estudar suas nuances e diferenças por meio da dinâmica de sala de aula sugerida pelo seu professor. Para organizar as informações obtidas na pesquisa e discutidas pelo grupo, sugerimos que você sistematize os dados antes da apresentação para a classe. Registre, no espaço a seguir, as características do modelo colonial implementado nas Américas que coube ao seu grupo, especificamente.

País: _____

Características do modelo colonial: _____

Fonte: São Paulo, *Caderno do Aluno*, História, Ensino Médio, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 34.

O texto utilizado (Figura 6) apresenta comentários sobre aspectos linguísticos da América. Apesar da maioria dos países americanos considerar uma língua como oficial, normalmente de origem europeia, em algumas regiões da América existem mais de 70 línguas indígenas e na América do Sul, mais de 500 línguas indígenas. Esse é um bom momento para citar aos alunos a existência de 274 línguas indígenas faladas no Brasil, como revelado pelo Censo de 2010.

Em seguida é solicitado que os alunos realizem em grupo uma pesquisa sobre as características do modelo colonial implementado nas Américas. Isso será utilizado para responder aos questionamentos sobre os motivos de muitas línguas estarem desaparecendo e por que a língua espanhola predominou no continente americano e o português, no Brasil. Essa atividade certamente auxiliará a responder as duas últimas questões, porém a primeira é um pouco mais complexa, pois necessita de uma intervenção do professor no sentido de problematizar o processo.

As respostas dos alunos podem se limitar a simplesmente associar o desaparecimento das línguas ao fato dos indígenas, tanto no passado como no presente, sofrerem um processo de extermínio. Esse seria um bom momento para trabalhar a diversidade

étnico-cultural da sociedade brasileira. No entanto, a atividade não explora o fato de que a existência da diversidade linguística demonstra uma resistência cultural de grupos indígenas ao longo do período colonial até os dias atuais.

Ainda é importante salientar que a atividade não faz referência ao processo de desenvolvimento econômico e social, que, no decurso da história do Brasil, não contribuiu para a preservação da cultura e das identidades indígenas. Como apontado por Rodrigues (1993, p. 92), em suas projeções estatísticas, considerando cerca de 180 línguas faladas até aquele momento, é possível que tenha ocorrido “uma perda de cerca de 1.000 línguas indígenas, ou seja, 85%, como consequência do encontro entre os povos indígenas e os europeus e seus descendentes”. Rodrigues (1993) também cita dados apurados por Darcy Ribeiro para o período de 1900 a 1957, quando, de um total de 230 povos indígenas, foram extintos 87: uma redução drástica de povos e de diversidade linguística do Brasil. Apesar de sua obra datar de 1993, sua conclusão poderia ser utilizada ainda hoje, pois:

Mesmo as línguas indígenas mais faladas no presente estão submetidas a fortes pressões dos mais diversos setores da sociedade majoritária, que as vêem como empecilhos à integração, isto é, ao domínio ou domesticação das minorias indígenas (RODRIGUES, 1993, p. 100).

Essa SA-05 contempla o tema: Sistemas coloniais europeus e tem por objetivo comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os a seus contextos históricos e geográficos, sem problematizar a questão da diversidade. No entanto, a temática étnico-cultural poderia ser desenvolvida, relacionando a extinção das línguas indígenas com o processo de desarticulação da cultura de minorias sociais que deveriam ter assegurado seu direito à diversidade, pois como evidenciado por Rodrigues (1993, p. 100):


A situação das línguas indígenas brasileira é, portanto extremamente grave, seja do ponto de vista da perda do conhecimento linguístico e cultural que o desaparecimento de qualquer língua implica, seja do ponto de vista da desintegração social e espiritual de cada um dos povos que, com a perda da língua sob pressão externa, têm destruídos seus valores tradicionais sem tempo para a incorporação ou o desenvolvimento de novos valores, o que os leva ao empobrecimento e à marginalização social.

Na versão de 2009, o tempo proposto para trabalhar a SA-05 (Sistemas Coloniais europeus – a América Colonial) era apenas uma aula, o que demonstra o descompasso de quem elabora a SA e sua real aplicação em sala de aula. A versão mais atual também organiza as orientações em forma de uma sequência didática, em que as atividades seguem uma sequência, culminando com um processo de avaliação e uma proposta de recuperação. Todavia, o *Caderno do Aluno* não teve uma adaptação das atividades, no sentido que seguissem o encaminhamento das atividades, como sugerida no *Caderno do Professor*, tornando complexas as orientações.

Para que os alunos conseguissem atingir os objetivos da SA, realizou-se uma série de atividades, exigindo um tempo considerável.

Há também nessa proposta uma atividade de leitura e análise de texto que apresenta aos alunos um excerto da *Carta a El-Rei D. Manuel*, escrita por Pero Vaz de Caminha em 1500 (Figura 7).

Figura 7 – Situação de Aprendizagem 5 – Sistemas Coloniais europeus – A América Colonial: Carta a El-Rei D. Manuel, escrita por Pero Vaz de Caminha (excerto)



Leitura e análise de texto

"A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. [...] Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobrepenete, de boa grandeza, rapados todavia por cima das orelhas.

[...] Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazera a Deus que com pouco trabalho seja assim! [...]"

Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500. *Carta a El-Rei D. Manuel*, Dominus. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Texto-base digitalizado por: NUPILL – Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bs000292.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

1. O excerto anterior é da *Carta a El-Rei D. Manuel*, escrita por Pero Vaz de Caminha em 1500. Este documento é o primeiro relato português das terras americanas e nele encontramos uma descrição da natureza local e também dos seus habitantes. No trecho selecionado, podemos observar a maneira como Caminha descreve os indígenas e reflete sobre seus modos de vida e a possibilidade de convertê-los ao cristianismo. Em sala de aula, discuta com seus colegas os aspectos etnocêntricos presentes no documento. Com base na discussão, escreva um texto sobre o tema, destacando as práticas de resistência indígena diante do processo de colonização e o genocídio indígena no continente americano provocado pela colonização portuguesa.

Fonte: São Paulo. *Caderno do Aluno*, História, EM, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 35.

Nessa atividade, as orientações didáticas presentes no *Caderno do Professor* sugerem a leitura com os alunos do trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha (Figura 7), que reforça o imaginário que edenizava as terras descobertas e retratava os indígenas como seres

inocentes que dariam bons cristãos. Em seguida, propõem uma discussão na sala de aula sobre o Etnocentrismo na forma como os indígenas foram descritos pelos portugueses. Essa atividade é importante, pois trabalha a noção de alteridade, como vemos e entendemos o outro. De acordo com Arruda (1999, p. 17), “a diferença aparece como o contorno mais saliente e intrigante da alteridade” e foi pela diferença, considerando sua cultura superior, que os portugueses representaram os indígenas. A forma como os europeus descreveram os indígenas partiu de seus próprios referenciais culturais e de representações de seu imaginário cristão.

No entanto, a metodologia usada na SA – 05 não é oportuna para atingir os objetivos propostos, pois são temáticas muito complexas que demandam um tempo excessivo, caso fossem respeitados os ritmos de aprendizagens dos alunos. Muitas vezes cabe ao professor, como alternativa, utilizar aulas expositivas explicando conteúdos que, pela indicação das orientações, deveriam ser pesquisados pelos alunos.

Essa proposta de atividade é relevante para a problematização da diversidade das manifestações culturais na sociedade brasileira e sobre o quanto essas relações são construídas em situações desiguais de poder. Entretanto, em uma nação com diferentes culturas e etnias, não é fácil trabalhar a temática da diversidade na escola e romper com o caráter homogeneizador da cultura no Brasil. Como acentuado por Candau (2008, p. 16), não podemos ignorar as questões culturais na escola, pois corremos o risco “de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”.

Assim, a leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha poderia ser um gancho para o trabalho de reconhecimento do Outro pela perspectiva da alteridade. Como a orientação didática sugeriu uma pesquisa sobre etnocentrismo, uma sugestão seria incluir na atividade alguns questionamentos aos alunos, como: Como nos classificamos? Que referenciais de vida, de nossa família, de nosso pertencimento a um grupo social interfere na minha resposta sobre quem somos nós? Quem são os outros? Quando nos posicionamos em relação ao outros, também somos etnocêntricos? Como reagimos a quem pensa, age e vive diferente de nós?

Candau (2008, p. 30) ressalta que a temática da alteridade é um tema desafiador para a Educação, mas deve-se atentar quanto à expressão ‘o outro como alguém a tolerar’, sendo que a frase contém um paradoxo, no qual aceitar o diferente pode ser um princípio a se seguir. No entanto, pode assumir a perspectiva de aceitar comportamentos antissociais ou opressivos. Como ponderado por Candau (2008, p. 30):

no campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação a valores presentes na cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação

como valor último e evitar questionar a ‘ordem’ como comportamentos a serem cultivados.

Candau (2008, p. 31) reconhece que vivemos em uma sociedade que aparta pessoas e culturas em diferentes espaços e situações, as distâncias se ampliam tanto fisicamente quanto por afetividades e simbolismos, e o papel de educador tem destaque como mediador na “construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos”. A autora incentiva a existência de situações que promovam “o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro” (CANDAUI, 2008, p. 32), mesmo que minimamente. Esse processo é importante quando ocorrem na escola situações de discriminação e preconceito.

Já Grupioni (2000, p. 485) afirma que todos os seres humanos criam significados às suas experiências de vida e à realidade à sua volta, variando de grupo para grupo. Para o autor, a essa capacidade de criar significados, chamamos de cultura; destacando que cada cultura vê o mundo por pressupostos próprios. Com isso, quase sempre valorizamos o grupo a qual fazemos parte em detrimento de outros, numa atitude etnocêntrica e preconceituosa. Assim, ressalta-se o papel da educação no sentido de refletir com os alunos o surgimento do preconceito em nossa sociedade e quais atitudes podem ser incentivadas para a sua superação.

Ainda nessa SA são sugeridas duas pesquisas, uma individual em que o aluno deve escolher três países do continente americano e pesquisar como abordam historicamente o passado indígena e africano. A segunda pesquisa é em grupo e propõe compreender as principais influências do passado colonial português na formação do atual território brasileiro. No entanto, as pesquisas são solicitadas sem referências, o que dificulta sua realização.

Para finalizar, na seção “*Você Aprendeu*”, na página 43, é sugerida como proposta de avaliação a leitura do seguinte texto, elaborado pelos autores, pois não consta a referência (Figura 8).

Figura 8 – Situação de Aprendizagem 5 - Sistemas Coloniais europeus: A América Colonial

3. Leia o texto:

Com o advento da abolição em 1888 e a Proclamação da República em 1889, o Brasil passava por mudanças profundas em seu contexto político, econômico e social. Havia a necessidade de se traçar e consolidar o Estado brasileiro. Neste novo Estado não haveria espaço para raças inferiores, leia-se “não brancas”, pois a elite intelectual e financeira assemilhou as teorias científicas raciais difundidas pelo continente europeu desde o século XVIII. Adotaram a tese de que o “atraso” do país não se devia ao secular sistema escravista, e sim, ao fato de o Brasil possuir muitos negros, indígenas e mestiços. Como corolário dessa tese, a elite adotou uma fórmula simples: branquear o país. Desta forma, o governo republicano passou a subsidiar e incentivar a imigração europeia para branquear a nação e proibiu a entrada de não brancos no país.

Após a leitura do excerto, elabore um pequeno texto que explique a adoção da política de branqueamento pela elite brasileira.

Fonte: São Paulo, *Caderno do Aluno*, História, Ensino Médio, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 43.

O texto da figura 8 está na seção *Você Aprendeu* do *Caderno do Aluno*, o que sugere que a atividade seja uma espécie de reforço e avaliação sobre o que foi aprendido. Nela há a seguinte proposta: “Após a leitura do excerto, elabore um pequeno texto que explique a adoção da política de branqueamento pela elite brasileira” (SÃO PAULO, *Caderno do Aluno*, História, EM, 2ª. série, v. 1, 2014-2017, p. 43). Diante dessa temática, uma sugestão seria que o professor debatesse com os alunos o quanto a adoção de uma política de “branqueamento” levado a cabo pelo Estado após a República vinha de um outro processo mais amplo de exclusão de indígenas e negros na construção de uma identidade nacional, reforçado por teorias racistas de superioridade étnica e cultural de povos brancos.

Essas teorias raciais presentes no século XIX, além de apresentar a cultura europeia como superior, também se utilizavam de argumentos biológicos, influenciados por teorias do Darwinismo social. Outro aspecto que poderia ser acentuado é que, junto com a desconsideração racial dos negros e indígenas, estava implícito o apagamento de suas práticas culturais e a exclusão da cidadania.

O *Caderno do Aluno* destinado ao 2º ano do EM possui ao todo 16 SA, e somente uma destinada a abordar toda a temática relativa ao período colonial brasileiro. Além do mais, somente nessa SA, foram inseridos aspectos dos sistemas coloniais de outros países europeus,

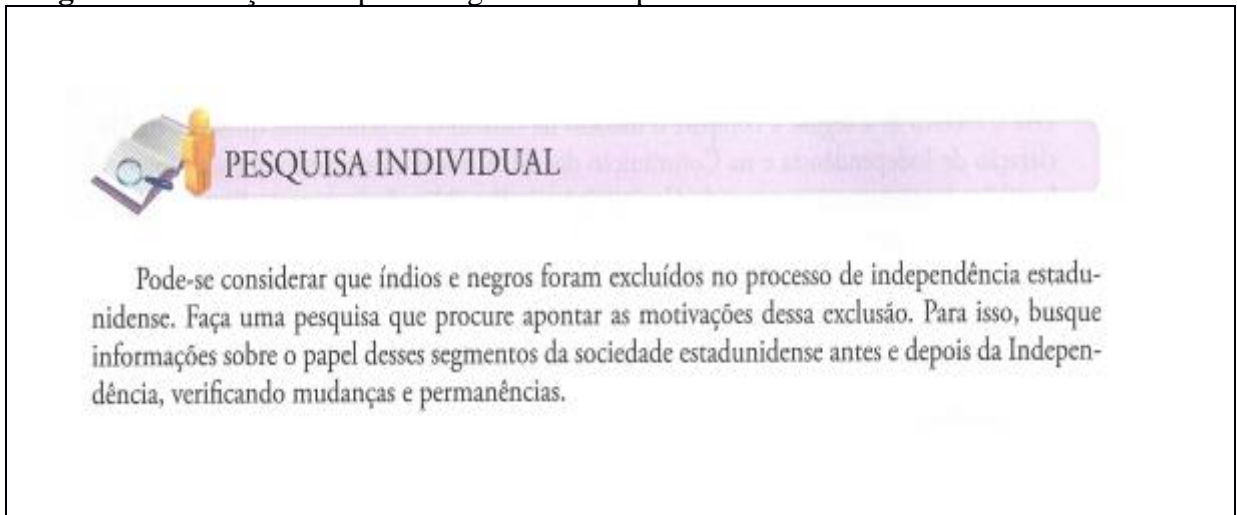
como o inglês e espanhol, sendo que a temática do trabalho escravo africano e sua resistência foi quase completamente silenciada no material avaliado, dificultando a problematização da questão étnico-racial, a história e a cultura afro-brasileira e indígena e o caráter desigual e conflituoso em que se estabeleceram as distinções culturais na sociedade brasileira. Assim reforçando um olhar do passado marcado pela passividade de grupos indígenas e negros.

SA - 08 – Independência dos Estados Unidos da América

A SA-08 tem como objetivo compreender a colonização da América do Norte e a independência dos Estados Unidos. Ao professor é recomendado, antes de desenvolver o conteúdo da SA, trabalhar com os alunos a presença europeia nos Estados Unidos e na América do Norte no período anterior à colonização e, sobretudo, a cultura indígena pré-colombiana e pós contato.

Essa SA não aborda especificamente a temática indígena brasileira, mas genericamente a cultura dos povos indígenas americanos, como observa-se nas orientações: “cultura indígena pré-colombiana”. Nota-se que, corriqueiramente, nos *Cadernos*, a designação “cultura indígena” é caracterizada no singular. Além do mais, a SA possui uma única atividade que aborda a temática indígena, sendo uma pesquisa individual (Figura 9) sobre a participação dos indígenas e negros no processo de independência dos Estados Unidos.

Figura 9 – Situação de Aprendizagem 8 – Independência dos Estados Unidos da América.



O gráfico apresenta o título "PESQUISA INDIVIDUAL" em um banner amarelo. Abaixo dele, há um ícone de uma lupa sobre um livro e um ícone de uma lâmpada acesa. O texto principal do gráfico é: "Pode-se considerar que índios e negros foram excluídos no processo de independência estadunidense. Faça uma pesquisa que procure apontar as motivações dessa exclusão. Para isso, busque informações sobre o papel desses segmentos da sociedade estadunidense antes e depois da Independência, verificando mudanças e permanências."

Fonte: São Paulo, *Caderno do Aluno*, História, Ensino Médio, 2ª série, v. 1, 2014-2017, p. 66.

Assim, os autores sugerem uma pesquisa que apontem os motivos da exclusão dos “índios e negros” do processo de independência norte-americano, verificando mudanças e permanências antes e depois desse processo, sobre o papel dos indígenas e negros na sociedade

norte-americana. Contudo, essa é uma atividade complexa para o aluno realizar sozinho. Logo, para uma aprendizagem mais significativa, uma sugestão seria pesquisar sobre a participação de negros e indígenas na sociedade americana, antes e depois da independência. Com isso em mãos, a problematização da exclusão desses segmentos no processo de independência poderia ser discutida em sala de aula sob a orientação do professor.

Nota-se também que essa SA é muito extensa, pois há muitas propostas de atividades e excessos de pesquisa. Além do mais é sugerido ao professor que antes de desenvolver as atividades dessa SA, exponha aos alunos: a presença europeia nos Estados Unidos e na América do Norte anterior à colonização e, sobretudo, a cultura indígena pré-colombiana e pós-contato.

Segundo ano do Ensino Médio - Caderno do Aluno/Professor – vol. 2

SA – 05 – A expansão para o oeste e a Doutrina do Destino Manifesto

Essa SA apresenta uma atividade de leitura de texto (Figura 10) e a elaboração de uma síntese dos principais aspectos da Lei de Remoção dos Índios nos Estados Unidos, traçando um paralelo com a situação dos indígenas brasileiros, considerando os seguintes aspectos: “Como foi tratada a ‘questão indígena’ no Brasil na época da colonização? Como essa questão é vista hoje no que se refere às reservas indígenas?” (SÃO PAULO, *Caderno do Aluno*, História, EM, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 41). De acordo com as orientações do *Caderno do Professor*, os alunos:


precisam levar em conta que a perseguição aos indígenas e sua remoção dos seus territórios originais deveram-se à apropriação dessas terras pelos colonos. Tal como nos Estados Unidos, a ocupação do território brasileiro pelos colonizadores e seu enfrentamento com os habitantes nativos pautaram-se por interesses e pelas possibilidades de exploração das riquezas que daqui poderiam ser extraídas. Situações similares de perseguição e extermínio ocorreram em ambos os casos. Também no Brasil, no processo de expansão dos domínios agrícolas e urbanos, recursos e fontes de sobrevivência dos indígenas foram destruídos, comprometendo significativamente suas condições de subsistências e seu modo de vida. Primeiros habitantes do território, os indígenas, hoje, têm algumas reservas delimitadas, embora seu direito à terra, ainda que garantido pela Constituição e por órgãos de apoio e proteção, nem sempre seja observado (SÃO PAULO, Secretaria de Educação. *Caderno do Professor*, História, Ensino Médio, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 43).

Essa atividade procurou estabelecer um paralelo entre a história norte americana e a brasileira, sob a perspectiva da temática indígena, a fim de ampliar a visão dos alunos sobre essa temática, estimulando um processo que analisa acontecimentos do passado que ainda

possuem permanências no presente, como a expulsão de indígenas de suas terras tradicionais e comparando processos históricos em diferentes espaços. Porém, a pergunta sobre “como foi tratada a ‘questão indígena’ no Brasil na época da colonização” é muito ampla. Além disso, o aluno deve associar sobre como é vista atualmente essa questão referente às reservas indígenas. Na prática em sala de aula percebem-se muitas dificuldades dos alunos em compreender determinadas perguntas. Seria imprescindível, na formulação das questões, restringir a pergunta inicial com outros questionamentos mais específicos para facilitar a compreensão do aluno.

Outro aspecto a se destacar no texto é que os autores se referem aos indígenas americanos como “nações”, citando inclusive suas etnias: *choctaw*, *creek* e *chickasaw*. Na questão elaborada, os indígenas brasileiros são tratados de forma genérica, cabendo ressaltar que no material didático avaliado essa postura é comum.

Figura 10 – Situação de Aprendizagem 5 – A Expansão para o oeste e a Doutrina do Destino Manifesto



Leitura e análise de texto

Um exemplo da questão indígena na “Expansão para o Oeste” pode ser observado na “Lei de remoção dos índios”:

A Lei de remoção dos índios “previa o deslocamento das comunidades indígenas de seus territórios tradicionais para a região de Oklahoma, onde deveriam se estabelecer em uma reserva determinada pelo governo. Os indígenas foram forçados a marchar para lá e, nessa viagem, ao longo de mil e quinhentos quilômetros, milhares de índios morreram de frio, fome, doenças, na jornada que ficaria conhecida como ‘trilha das lágrimas’. Em 1839, outras tantas nações indígenas (como a *choctaw*, a *creek* e a *chickasaw*) foram levadas à força para o Oeste com aprovação do governo federal. Essa remoção abriu cerca de cem milhões de acres de terras férteis para a agricultura dos brancos. Ao mesmo tempo, condenou milhares de nativos à morte, na viagem ou já nas reservas (onde não se adaptavam bem e estavam sujeitos à desnutrição e doenças), varrendo-os da história americana. As tribos resistentes foram combatidas e várias dizimadas.”

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Os EUA no século XIX. In: KARNAL, L. et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 113-114. <<http://www.editoracontexto.com.br>>.

A partir do excerto, faça uma síntese dos principais aspectos abordados pela Lei de remoção dos índios e trace um paralelo com a situação dos indígenas brasileiros, considerando os seguintes aspectos: como foi tratada a “questão indígena” no Brasil na época da colonização? Como essa questão é vista hoje no que se refere às reservas indígenas?

Fonte: São Paulo, *Caderno do Aluno*, História, Ensino Médio, 2ª série, v. 2, 2014-2017, p. 41.

3.3. TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO


Caderno do Aluno/Professor – Vol. 1 **SA – 01 – Imperialismos, Gobineau e o racismo**

Essa SA-01 trata do tema Imperialismo europeu e estadunidense e teorias raciais presentes no século XIX. A atividade se inicia com a leitura de um trecho do ensaio “*L’émigration au Brésil*” do Conde Gobineau (Figura 11). A SA – 01, de acordo com seus idealizadores tem por objetivo “levantar questões raciais do século XIX, ainda relevantes em um país de formação étnica diversificada como o nosso e que continua a guardar marcas de desigualdade socioeconômica provocada por preconceitos e racismos” (SÃO PAULO, *Caderno do Professor*, EM, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 7).

Convém ressaltar que o material documental sobre o Conde de Gobineau utilizado nessa atividade é pertinente, principalmente para introduzir a temática étnico-racial em sala de aula a partir da posição de teóricos do século XIX que caracterizavam o racismo como objeto de estudos científicos, sendo que a miscigenação da sociedade brasileira foi utilizada como justificativa ao atraso econômico. Dois fatos importantes ocorreram no final do século XIX: o movimento abolicionista e o movimento republicano, fazendo surgir a problemática de quem poderia ser considerado cidadão.

Schwarcz (2003, p. 165-166) observou que o debate a respeito do caráter mestiço da população brasileira no século XIX não se limitava ao olhar de naturalistas exóticos ao país, como também estava presente e se reproduzia em diferentes meios, como censos, jornais, nas pinturas, na visão de políticos e cientistas, sendo que as argumentações a respeito da raça eram compartilhadas de maneira bastante consensual. Ainda para a autora, as elites letradas introjetaram uma consciência do atraso da sociedade brasileira a partir das teorias evolucionistas e raciais, visto que a igualdade entre os homens foi redimensionada, assim como os critérios de cidadania, ou seja, a cidadania não seria construída sob a ótica da igualdade.

Figura 11 – Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismos, Gobineau e o racismo



Leitura e análise de texto

Você sabia que já se pensou que a população brasileira miscigenada iria diminuir, gradativamente, até desaparecer, por volta do ano de 2140?

Durante o século XIX, as nações mais industrializadas do período partiram em busca de novos fornecedores de matérias-primas, novos mercados consumidores e, graças à acumulação de riquezas nestes países, também atuaram como credores de nações mais jovens e conturbadas, como o Brasil, por exemplo.

A suposta “superioridade do homem branco” servia como justificativa e motivação para que vastos territórios na África, Ásia, Oceania e América fossem dominados, direta ou indiretamente, por nações “mais desenvolvidas”. Muitos acreditavam que se tratava de um esforço, um sacrifício do homem branco em prol de povos atrasados e “pouco desenvolvidos”.

Retomemos a questão do desaparecimento da população brasileira miscigenada. O responsável por essa previsão foi um rapaz que viveu no Brasil e era amigo de D. Pedro II. Chamavam-no de Conde de Gobineau. Em 1873, logo depois que retornou para a França, após ter ficado um ano em nosso país, Gobineau publicou o ensaio *L’émigration au Brésil* (A emigração ao Brasil), no qual incentivava os franceses a vir para cá.

Leia um trecho desse artigo:

“A grande maioria da população brasileira é mestiça e resulta de misturas contraias entre os índios, os negros e um pequeno número de portugueses. Todos os países da América, seja no Norte seja no Sul, mostram hoje de uma maneira categórica que os mulatos dos diferentes graus só se reproduzem até um número limitado de gerações. A infecundidade não se apresenta sempre nos casamentos; mas os produtos vão gradualmente se mostrando doentios, tão pouco viáveis que desaparecem, seja antes mesmo de ter gerado crianças, seja deixando crianças que não podem sobreviver.”¹

¹ Conde de Gobineau, *L’émigration au Brésil*, 1873. Tradução Celso Gambini.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Fonte: São Paulo, *Caderno do Aluno*, História, Ensino Médio, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 5.

Como estratégia didática nessa SA, o professor é orientado a, antes de iniciar a leitura com os alunos, levantar o seguinte questionamento para estimular a reflexão: “você sabia que já se pensou que a população brasileira miscigenada iria diminuir, gradativamente, até desaparecer por volta do ano de 2140? E finalmente: alguém imagina o motivo?”. Depois dessa etapa, considerada como sensibilização e forma de “quebrar o gelo”, os autores orientam a leitura do trecho do artigo de Gobineau, *L’émigration au Brésil*, de 1873. Após a discussão sobre o texto é proposto um roteiro de atividades, para analisar o documento (Figura 12 e 13).

Figura 12 – Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismos, Gobineau e o racismo

História - 3ª série - Volume 1

1. Segundo o autor, quais motivos levariam ao gradual desaparecimento da população brasileira?

2. Quais são os elementos do pensamento europeu da época que podemos perceber no trecho destacado?

3. Conde de Gobineau não era uma voz solitária em sua época. Diversos pensadores justificavam a superioridade europeia utilizando argumentos biológicos, evolucionistas, inspirados nas teorias darwinistas. Outro argumento era a visão linear do desenvolvimento econômico dos povos: diziam que esse processo ocorria em etapas, segundo a sequência a seguir destacada:

Estado original → Agricultura nômade → Fazendas → Interdependência comercial

 Aponte tal influência em outro trecho do texto do Conde de Gobineau.

"[...] a grande maioria dos plantadores, devido à sua deplorável situação econômica, que mencionei há pouco à Vossa Excelência, vive num estado muito próximo da barbárie, em meio aos escravos, não se distinguindo deles nem por gostos mais refinados, nem por tendências morais mais elevadas. Consequentemente, o comércio, os interesses e todas as fábricas, grandes ou pequenas, estão nas mãos dos estrangeiros."

Conde de Gobineau, em carta de 22 de setembro de 1869. Tradução Célia Gambini.

Fonte: São Paulo, *Caderno do Aluno*, História, Ensino Médio, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 06.

Figura 13 – Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismos, Gobineau e o racismo

História - 3ª série - Volume 1

4. É bom ressaltar que o pensamento do Conde de Gobineau era justificável segundo a mentalidade de sua época. No entanto, ainda hoje, esse posicionamento acalenta discussões e fundamenta preconceitos.

a) Segundo o ponto de vista do Conde de Gobineau, há alguma relação entre a constituição étnica dos brasileiros e ao subdesenvolvimento do Brasil?

b) Quais os argumentos que o autor usa para justificar a sua posição em relação à constituição étnica e ao subdesenvolvimento do Brasil?

c) Na sua opinião, quais são os argumentos que negam a posição do Conde de Gobineau quanto à relação entre a constituição étnica dos brasileiros e o subdesenvolvimento do Brasil?

d) Qual a relação entre o texto do Conde de Gobineau e a emigração europeia para o Brasil?

7

Fonte: São Paulo, *Caderno do Aluno*, História, Ensino Médio, 3ª série, v. 1, 2014-2017, p. 7.

As questões elaboradas, constantes no *Caderno do Aluno* para a compreensão do documento em sala de aula, têm por objetivo fazer com que os alunos compreendam que a visão preconceituosa e fatídica do Conde Gobineau sobre a população do Brasil se insere no âmbito das teorias racistas presentes no século XIX, que também foram utilizadas para justificar a superioridade europeia no contexto do neocolonialismo. A questão 3 (Figura 12) solicita relacionar o modelo linear de desenvolvimento econômico com outro trecho do ensaio do Conde Gobineau, que demonstra sua justificativa do fato de o Brasil não ter desenvolvido atividades comerciais e industriais por ser uma nação de mestiços.

Na questão 4 (Figura 13), item a, é elaborada uma pergunta aos alunos para que, segundo o ponto de vista do Conde Gobineau, estabeleçam se há relação entre a constituição

étnica dos brasileiros e o subdesenvolvimento do Brasil. Na questão 4, item b (Figura 13), os alunos são questionados a responder quais argumentos Gobineau usaria para defender a posição relativa entre constituição étnica e subdesenvolvimento do Brasil. E na questão 4, item c (Figura 13) os alunos devem expor sua opinião, negando a posição do Conde Gobineau.

De modo geral, os objetivos da atividade e a escolha do texto do Conde Gobineau são muito pertinentes, pois os alunos entram em contato com o exemplo de um pensamento racista que coloca o branco europeu como detentor de uma superioridade nata, enquanto povos mestiços, além de inferiores, estavam fadados ao desaparecimento. Seu argumento é embasado com o fato de o Brasil não ser desenvolvido nas áreas comerciais e industriais, como citado no segundo documento. No entanto, as questões elaboradas não problematizam as questões étnico-raciais no passado ou no presente e ainda possui três questões que destacam a combinação dos termos “constituição étnica dos brasileiros e subdesenvolvimento do Brasil”, fixando essa relação no decorrer da atividade, mesmo que seu objetivo seja o contrário. Deve-se também se atentar na questão 4, item c (Figura 13), pois alguns alunos poderão se posicionar a favor dos argumentos de Gobineau, atribuindo à constituição étnica o atraso econômico do Brasil.

Sendo o objetivo principal dessa proposta a problematização de questões raciais do século XIX e a relação ainda marcada por preconceitos e racismos na atualidade, o professor deve estar preparado para discutir essas questões. Caso contrário, os objetivos propostos não serão atingidos, pois as questões elaboradas não contribuem para esse processo. Além disso, outro aspecto emblemático se refere à questão 3 (Figura 12), que coloca para os alunos o modelo de uma visão linear de evolução e desenvolvimento econômico dos povos, propondo associá-lo ao pensamento de Gobineau. Por esse modelo determinista, a humanidade é vista como uma só, devendo se encaixar nesse padrão evolutivo.

Uma sugestão seria utilizar esse material para estabelecer um debate com os alunos sobre as implicações dos usos desses modelos. Por exemplo: esse modelo pode ser aplicado a todos os povos? Como os indígenas se encaixariam nesse modelo? Será que não repetimos os equívocos do passado ao tentar classificarmos os grupos humanos, a partir de uma lógica sobre o que é normal, o que classifico como desenvolvido? Ou seja, partindo das minhas concepções culturais?

Outra sugestão, ao debater a questão racial que operava no século XIX, evidenciando que o Brasil era uma nação formada pela miscigenação de diversos povos, seria estabelecer um gancho para discutir a diversidade étnica atual: no passado, aos indígenas, negros e mestiços foi negado o direito não só de afirmação de suas identidades e culturas, mas o direito de participação política e social, não sendo dignos da cidadania. É possível fazer um

paralelo atual com os alunos sobre os malefícios da exclusão social e do racismo, que geram como efeitos a negação dos direitos dessas minorias.

Os *Cadernos* apresentaram roteiros de estudos chamados de SA, as *Sequências de Aprendizagens*, que são semelhantes a propostas didáticas, pois seguem um roteiro ou encaminhamento das etapas das aulas, encerrando com uma avaliação sobre o que o aluno aprendeu e uma proposta de recuperação de aprendizagem. Nesse sentido, possuem objetivos muito precisos que, para serem alcançados, devem seguir como orientado pelo *Caderno do Professor*.

Seria essencial que essas atividades fossem bem estruturadas e planejadas para a consecução dos objetivos propostos nas orientações pedagógicas. Sobre esse aspecto, percebeu-se que em determinadas SA existia um descompasso na ordem procedimental das atividades constantes no *Caderno do Professor* e sua correspondência no *Caderno do Aluno*, o que dificultava a realização e o encaminhamento por parte do professor.

Outro aspecto procedimental foi a respeito da quantidade de aulas necessárias à execução das SA, pois demandavam um número grande de aulas, caso todas as etapas fossem realizadas, principalmente as atividades finais dos *Caderno do Aluno*, que poderiam ficar sem tempo hábil para a realização.

Foi possível verificar que as orientações pedagógicas não apresentaram amplo suporte teórico para os professores, para que se aprofundassem nos conteúdos trabalhados, logo, não contribuíram para uma formação continuada do professor. Isso resultou em ausências de informações e de documentos históricos nos *Cadernos* para suprir a dificuldade de pesquisa em determinados assuntos abordados, tanto para os professores, quanto para os alunos.

Enquanto as SA apresentam muitas indicações de pesquisa aos alunos, a inexistência de material audiovisual para amparar as atividades acarretou uma centralidade na questão textual, não diversificando as abordagens de leituras e instrumentos de aprendizagem que possibilitariam uma ampliação da capacidade cognitiva dos estudantes.

Outro aspecto negativo é que ocorreram procedimentos didáticos repetitivos, habituando os alunos a uma rotina. Isso não contribuiu para a existência de um contexto que propiciasse a curiosidade e a vontade de aprender. Como, em muitas dessas aulas, o professor deveria apresentar o tema por uma aula expositiva, não era possível aos alunos uma situação imprevisível, uma problematização instigante a buscar respostas.

Nesse contexto observou-se que alguns documentos utilizados não foram devidamente problematizados, às vezes servindo como enunciados de testes de múltipla escolha. Assim, os documentos históricos careciam de atenção redobrada por parte do professor,

pois o uso, não sendo bem contextualizado, poderia comprometer a análise, devendo utilizar métodos próprios da disciplina de história para ser compreendido em sua complexidade, tendo em vista a circunstância de sua criação, seu significado, sua finalidade e para quem fosse destinado (BITTENCOURT, 2009, p. 334).

Portanto, na SA-04, volume 1, do 2º Ano do EM, sobre a temática de encontros entre indígenas e portugueses, muitos documentos que foram utilizados apresentavam somente a visão do conquistador. Como não trouxeram documentos que pudessem se contrapor a essas representações, dificultou-se a desconstrução de estereótipos. Sobre esse aspecto, é necessário salientar que a forma como as atividades foram planejadas, em grande parte, não favoreceram a consecução dos objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver a temática indígena na Educação Básica, no segmento do Ensino Médio, pressupõe a existência de práticas pedagógicas pautadas na reflexão sobre como é abordada a diversidade no espaço escolar. Essa educação deve ser capaz de contemplar a multiplicidade de culturas presentes na sociedade, reconhecendo as diferentes relações de poder entre os grupos culturais que se constituíram ao longo da história. Nesse sentido, foi importante compreender como as diferenças culturais e identitárias dos povos indígenas foram constantemente negadas, silenciadas e, quando consideradas, ocorriam sob a ótica da inferioridade, como predestinados à aculturação ou assimilação pela sociedade envolvente.

Ao serem examinadas as diversas imagens e representações sociais dos indígenas construídas durante o processo histórico do Brasil, compreendeu-se o quanto esse imaginário restringiu a compreensão sobre o papel deles enquanto sujeitos históricos e o reconhecimento de sua diversidade cultural. Essas representações sociais foram construídas por informações compartilhadas pelo grupo do qual fazemos parte, o que acarretou significados às nossas relações com o mundo, determinando valores, modelos de comportamentos e compreensão do Outro.

Dessa forma, os estudos sobre Currículo e cultura proporcionaram a percepção de que o campo aborda intenções além da seleção e planejamento de objetivos e metas, sendo um local onde ocorrem disputas de significados, revelando as relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, as teorias críticas expandiram os significados do Currículo, analisando seus vínculos com o Multiculturalismo, apontando a necessidade de romper com o caráter homogeneizador e monocultural da Educação, e contribuindo para o surgimento de práticas educativas plurais e de valorização das diferenças.

Ocorreu por parte do Estado o reconhecimento da diversidade étnica e cultural na Constituição de 1988, possibilitando a partir dos anos 1990 a elaboração de políticas públicas educacionais que promovessem o debate sobre a diversidade e a construção de uma sociedade que proporcionasse a igualdade, a cidadania e que, acima de tudo, combatesse o preconceito. Essas determinações legais exigiram modificações curriculares nas diversas unidades da federação, acarretando, além da inclusão da temática da diversidade, a reflexão sobre as relações étnico-raciais e os procedimentos pedagógicos sobre sua abordagem.

A presente pesquisa procurou verificar como o Currículo do Estado de São Paulo, entre os anos 2008 e 2018, se ajustou às determinações da Lei 11.645/08, analisando os processos pedagógicos referentes à temática indígena no material didático de apoio ao

Currículo, os *Cadernos do Professor e do Aluno*. Observou-se se essa legislação foi efetivada na prática, considerando esse material didático analisado nesta Dissertação, procurando compreender quais imagens e representações os alunos do Ensino Médio passaram a ter acerca dos indígenas brasileiros. Assim, a análise das *Situações de Aprendizagens* possibilitou entender como, na prática, a temática consubstanciava na sala de aula, a partir da experiência como docente e de estudos teóricos sobre interculturalidade.

A análise do documento curricular (Currículo do Estado de São Paulo) evidenciou que, embora a temática da diversidade fosse reconhecida, apresentou-se de forma muito superficial no corpo documental – inclusive, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 nem sequer foram citadas –, ainda que um de seus principais objetivos fosse a ampliação da compreensão da diversidade cultural, combatendo visões preconceituosas.

Compreendeu-se que apesar do Currículo do Estado de São Paulo apresentar a temática indígena, desenrolou-se sob a perspectiva da divisão ocidental clássica da história e de forma muito fragmentada, como expresso nos *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*, com maior enfoque na fase do “Descobrimento”, ou seja, nos encontros entre os povos europeus e indígenas da América. Ao conservar a concepção do tempo histórico evolutivo, manteve conteúdos tradicionais dispostos em uma ordenação cronológica, segundo o desenvolvimento da história dos povos europeus, acarretando a marginalização de outros sujeitos históricos, como os indígenas. Dessa forma, foi na contramão das renovações do ensino de história, tanto na historiografia, quanto nas determinações legais, que a partir da década de 1990 reconheciam diferentes sujeitos que não possuíam relevância na história “tradicional”.

Por conseguinte, os conteúdos abordados no Currículo de História do Ensino Médio se encerraram com o movimento das *Diretas Já!* e o *Neoliberalismo no Brasil*. Devido a essa organização temática, o processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988 não apareceu explicitamente nas determinações curriculares, acarretando a desconsideração de uma fase importante da história contemporânea. Além do mais, essa tendência manteve-se inalterada mesmo após as revisões realizadas pela SEDUC. Os indígenas não foram retratados na contemporaneidade, não valorizando as lutas por direitos, reconhecidos na Constituição Federal de 1988, fruto de ampla mobilização popular, e nem se debateu o quanto esse campo foi marcado por disputas de poder.

Essa predisposição de retratá-los no passado dificultou compreendê-los no presente, podendo acarretar, por parte dos alunos, atitudes de perplexidade, quando os veem utilizando dispositivos tecnológicos, como celulares ou aparelhos eletrônicos, levando a crer que existe uma “cultura original”. Como constatado na análise curricular, a tendência em representá-los

no passado, além de reforçar concepções estáticas de cultura, levou também a um apagamento gradual de sua história a partir do fim do período colonial.

Esse processo impossibilitou, por parte dos estudantes, a compreensão dos indígenas como sujeitos históricos e cidadãos dotados de direitos. Também contribuiu para o surgimento de representações que os essencializavam em seus aspectos culturais. Ainda nesse âmbito, permaneceram, em algumas atividades específicas, representações essencialistas de cultura que contribuíram para o insucesso da abordagem da diversidade cultural. Além do mais, em algumas *Situações de Aprendizagens*, o planejamento das atividades, a escolha de documentos e a forma como foram abordados não favoreceram aos objetivos propostos, o que em alguns casos poderia gerar resultados contrários aos especificados.

Outro fator relevante foi em relação à temática dos encontros entre indígenas e europeus, pois muitos documentos utilizados reforçavam a visão do conquistador e não apresentaram outros que contrapusessem visões e perspectivas, dificultando a desconstrução de estereótipos. Mesmo quando havia a sugestão de pesquisa desse tipo de documento, eram de difícil acesso aos alunos.

Ademais, percebeu-se pouco destaque para a História do Brasil colonial e o não aprofundamento da história do processo de escravidão indígena e negra, dificultando a problematização da questão étnico-racial, tanto no passado quanto no presente. Outra característica foi a ausência de realce à diversidade de histórias, desenvolvimento, organização social e política dos povos indígenas brasileiros. Entretanto, os povos incas, astecas e maias foram estudados individualmente, ressaltando diferenças econômicas, políticas e sociais. De maneira geral, esse tratamento expõe de forma implícita que os povos indígenas possuíam “inferioridade de desenvolvimento” em relação aos demais povos americanos, pois foram sempre abordados genericamente.

Os *Cadernos do Professor e do Aluno* foram idealizados como apoio ao Currículo Estadual no trabalho em sala de aula e em todas as *Situações de Aprendizagens* analisadas sobre a temática indígena, observou-se a centralidade no processo ensino-aprendizagem na figura do professor, com atividades muito semelhantes e partindo de aulas expositivas. Para as atividades atingirem plenamente seus objetivos, os professores deveriam ter um amplo domínio, não só histórico, mas de conceitos e visões sobre cultura, etnicidade e representações sociais.

Portanto, acarretou a necessidade de disponibilizar ao professor instrumentos e meios que o permitissem complementar as informações e aprofundar os conceitos para melhor desenvolvimento das *Situações de Aprendizagens*, para que não se sentisse inábil ao trabalhar o tema da história e da cultura indígena. É o professor, como mediador do conhecimento, que

deverá propiciar estratégias, com vistas a uma Educação pautada na valorização da diversidade, promovendo o diálogo entre opiniões e visões diferentes de mundo.

Nesse sentido, as políticas públicas de valorização da diversidade étnica e cultural e de combate à discriminação somente serão efetivas na prática se tiverem subsídios de outras políticas públicas de formação continuada dos professores. Compreende-se, ainda, que a tendência pela homogeneização cultural influencia a organização escolar, a elaboração de materiais pedagógicos e a prática. Dessa maneira, torna-se fundamental pensar a escola como espaço de múltiplas culturas e identidades que se constroem e esbarram cotidianamente. Assim, é imprescindível uma prática pedagógica que valorize o ponto de vista do Outro, questionando os modelos dominantes de cultura. O professor deve, em sua prática diária, repensar sua metodologia e como vivenciar e construir nossa cultura.

PROPOSTA DIDÁTICA

A análise do material didático demonstrou que ainda são necessários os desafios à abordagem da temática indígena pelo viés da interculturalidade, a fim de romper com as imagens estereotipadas e essencialistas das diferenças culturais por outras mais críticas e problematizadoras. Muitas atividades analisadas nos documentos *Caderno do Professor* e do *Aluno* enfocaram a temática indígena no passado, principalmente durante o período colonial do Brasil, não destacando o estudo dos povos indígenas no presente, como a participação na elaboração da Carta Magna em 1988. Já outras atividades não obtiveram êxito em desconstruir hierarquizações comumente presentes nas abordagens das interações culturais.

Dessa forma, procurou-se, por meio de um recurso didático, amenizar as lacunas evidenciadas na análise do Currículo do Estado de São Paulo (2008) a respeito da temática indígena, a fim de estabelecer perspectivas que valorizem as contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, favorecendo a criação de situações em sala de aula de reconhecimento da diversidade étnico-cultural e ampliação do conceito de cidadania.

Para resolver essa demanda, o recurso didático proposto tem como temática a participação dos indígenas na elaboração da Constituição de 1988, considerando sua mobilização política durante os debates da Constituinte, cujo resultado foi o capítulo “Dos Índios” presente na Carta Magna. Esta proposta didática aproxima o tempo histórico do tempo vivido pelos alunos, pois os direitos conquistados em 1988 ainda sofrem ataques, devendo ocorrer novas lutas para sua manutenção. Por isso, a proposta de Sequência Didática (SD) apresenta uma estratégia para se trabalhar o documentário “Índio Cidadão?” (2014), produzido por 7G Documenta e Machado Filmes, com direção de Rodrigo Siqueira.

Nas diversas atividades analisadas nos *Cadernos do Professor* e do *Aluno*, não foi possível ao professor a escolha dos documentos, enquanto a proposta didática desta pesquisa presume autonomia do docente em avaliar e escolher quais documentos auxiliares melhor se adaptariam ao perfil de sua sala de aula e ao nível de conhecimento de seus alunos. Logo, o importante é não perder de vista como se constrói o conhecimento histórico, a partir da comparação entre fontes produzidas em diferentes contextos, questionando e problematizando esses mesmos documentos e considerando sua prática diária.

Se a escola ofertar o acesso à internet, o recurso deve ser utilizado como ferramenta de busca de informações sob orientação do professor, a quem cabe avaliar como encaminhar a SD, no sentido de adaptá-la às condições da sala de aula, selecionar documentos de acordo com

as possibilidades de carga horária, não devendo ser muito extensa. Nesse sentido, os objetivos devem ser claros e relevantes.

1. A SEQUÊNCIA DE ENSINO: ASPECTOS DIDÁTICOS

Esta proposta didática permite inserir a temática indígena no ensino de história, reconhecendo a importância da participação dos indígenas na elaboração da Constituição de 1988, problematizando a questão da posse da terra como garantia de manutenção de saberes e conhecimentos ancestrais e de preservação cultural. Conforme ressalta Bittencourt (2004, p. 20), o ensino de história:

deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Como enfatizado por Bittencourt (2004), é importante, nas aulas, destacar como o conceito de cidadania se constituiu ao longo da história, não limitando o conceito a questões políticas como a participação nas eleições, ao voto, mas associá-lo a outros conceitos, como “os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas” (BITTENCOURT, 2004, p. 22).

Um significativo aspecto da atividade educativa e do trabalho docente consiste no planejamento dos objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino, com vistas a favorecer a aprendizagem dos alunos. Como ressaltado por Libâneo (2013, p. 113), a aprendizagem, além de ser propiciada por interesses e necessidades dos alunos, deve também contribuir para “introduzir os alunos no domínio dos conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos para que, por meio deles, desenvolvam suas capacidades mentais”. É necessário, segundo o autor, criar atividades de estudos que sistematizem e orientem esse processo.

Nesse sentido, ressalta-se o papel do planejamento e da escolha do procedimento didático para que os alunos avancem em sua formação escolar, desenvolvendo suas “capacidades cognoscitivas como a percepção das coisas, o pensamento, a expressão do pensamento por palavras, o reconhecimento das propriedades e relações entre fatos e fenômenos da realidade” (LIBÂNEO, 2013, p. 113-114).

Para Zabala (1996, p. 182), há diferentes estratégias que o professor pode utilizar em suas interações educativas com os alunos. No entanto, partindo de uma posição mediadora entre “aluno e cultura, a atenção à diversidade de alunos e situações, às vezes, exigirá desafiar; outras vezes, dirigir; e outras, sugerir”. O autor comenta que o professor, em sua relação direta

com os alunos, na medida do possível deve acompanhar os processos realizados por eles na aula, estabelecendo intervenções a partir de suas observações.

Zabala (1996, p. 183) parte de uma interpretação construtivista de educação, segundo a qual o “ensino articula-se em torno do princípio da atividade mental dos alunos – e, portanto, também do de diversidade”. Para o autor, ao promover a atividade mental autoestruturadora, possibilita ao aluno estabelecer relações, generalização, descontextualização e atuação autônoma, o que implica que ele “compreende o que faz e por que o faz, e que tem consciência, seja no nível que for, do processo que está seguindo; isso é o que lhe permite perceber suas dificuldades e, se for necessário, pedir ajuda”. Para que isso aconteça, Zabala (1996) reconhece que a participação do professor é essencial, ajudando o aluno na compreensão do que faz, propiciando ver sentido em seu esforço e motivando-o a aprender.

Compreendendo a complexidade da prática educativa, é importante o dizer de Libâneo (2013, p. 114), quando afirma que “o trabalho docente somente é frutífero quando o ensino dos conhecimentos e métodos de adquirir e aplicar conhecimentos se convertem em conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do aluno”. Para atingir esses objetivos, propõe-se a realização de uma Sequência Didática (SD), com o objetivo de inserir a temática da cidadania, associada à luta por direitos pelos povos indígenas durante a elaboração da Constituição de 1988. Para isso, deve-se entender como SD a definição dada por Zabala (1998, p. 18), como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

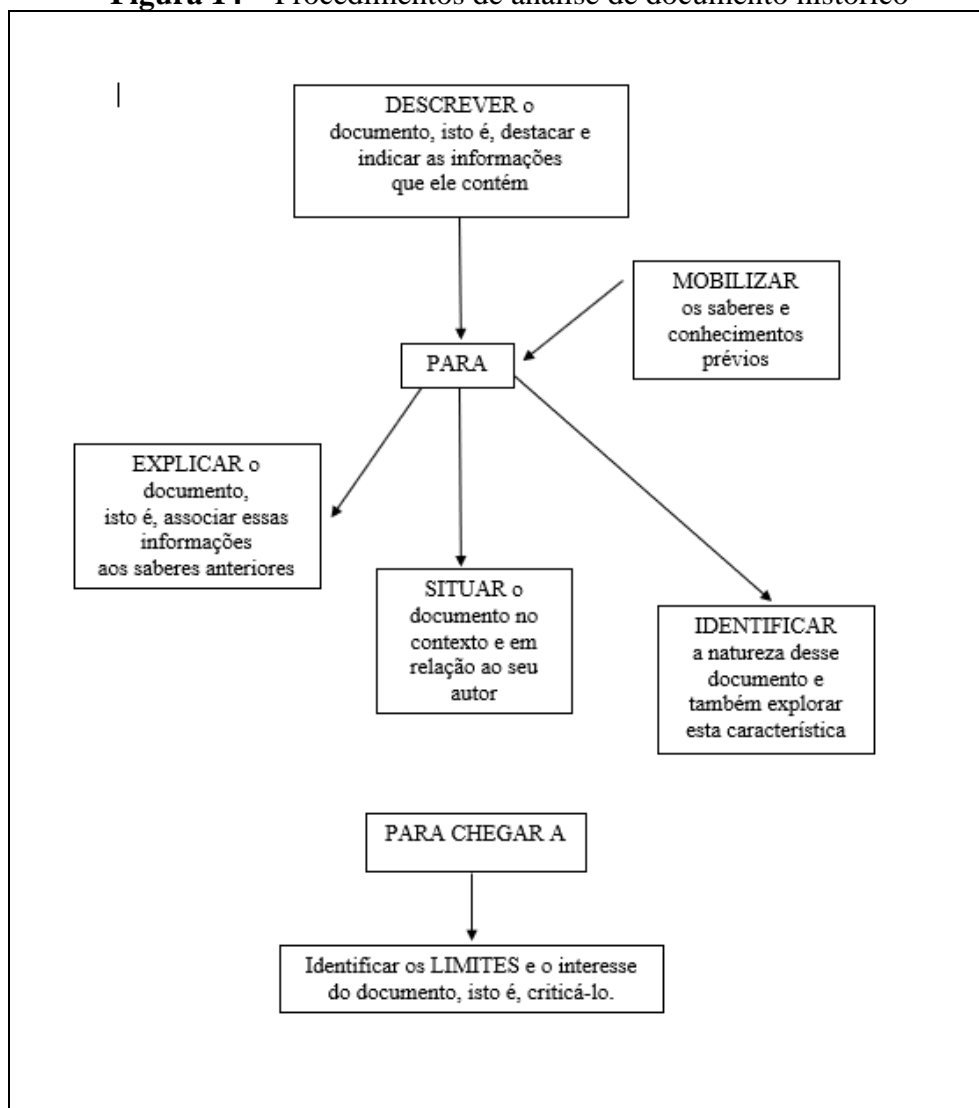
1.1. O DOCUMENTÁRIO “ÍNDIO CIDADÃO?”

Embora a SD apresentada enfatize aspectos metodológicos de encaminhamentos das ações em sala de aula, não podemos perder de vista que o documentário *Índio Cidadão?* é, em essência, um objeto de estudo, um “documento histórico”. Logo, sua problematização deve ser realizada por métodos próprios da disciplina de história, ao mesmo tempo que auxilia pedagogicamente o professor em sua prática, ao estimular os alunos a compreenderem o saber histórico. Apesar da centralidade da SD envolver o documentário *Índio Cidadão?*, também foram utilizados na atividade outros registros históricos, como manchetes de jornais, o caput do art. 231 da Constituição e o texto de Ailton Krenak sobre sua participação na Constituinte. Desse modo, a obra cinematográfica e as demais fontes devem ser analisadas como qualquer

documento histórico pelo professor, uma vez que se inserem em um determinado contexto histórico.

Bitencourt (2009, p. 333) atentou-se ao uso de fontes documentais no ensino de história e ressalta que “de maneira geral, ao se fazer a análise de um documento transformado em material didático, deve-se levar em conta a articulação entre os métodos do historiador e os pedagógicos”. Assim, a autora propõe um esquema esclarecedor sobre como realizar sua análise, levando em conta seu uso como material didático, conforme a Figura 14:

Figura 14 – Procedimentos de análise de documento histórico



Fonte: Bittencourt (2009, p. 334).

Seguindo o esquema apresentado por Bittencourt (2009) e sua aplicação à análise do documentário *Índio Cidadão?*, será necessário, durante a SD, “descrever o documento” aos alunos, destacando as informações contidas no documentário, associando essas informações aos saberes trazidos pelos alunos, mobilizando seus conhecimentos prévios. Outro aspecto

significativo é a compreensão do contexto histórico da produção do documentário e as intencionalidades do autor/diretor, para enfim analisar o filme, compreendendo o seu uso como material didático.

Como ressaltado por Bittencourt (2009, p. 375) acerca de propostas pedagógicas que utilizem narrativas fílmicas, não se deve “deter-se apenas na análise do conteúdo do filme. É preciso ir além”. Assim, ao professor cabe debater com os alunos sobre a construção do documentário, assim como introduzir os seguintes questionamentos diante de sua utilização como recurso didático: Quem o produziu? Qual é o seu objetivo? Qual era o contexto histórico de sua produção? A quem ele se destina? Dessa forma, evita-se a utilização apenas como exemplificação do tema da aula, mas ressalta-se que o filme possui história. Além do mais, o melhor momento para a contextualização do documentário *Índio Cidadão?* é durante a Roda de Conversa, após a visualização do documentário.

Assim, na prática diária em sala de aula, o professor deve dedicar atenção ao uso de imagens, filmes ou documentários, bem como compreender a dimensão de sua produção, enquanto criadores de significados, de representações, pois, como salientado por Saliba (2004, p. 117-118), “vivemos cada vez mais num universo midiático, permeado pelas imagens, num universo onde cada vez mais substituímos nossas experiências reais pelas representações dessas experiências”.

Saliba (2004) também reflete que essas representações/construções da realidade são produzidas por quem articula imagens, palavras, sons e movimentos. Outro aspecto destacado pelo autor é que essa construção produz efeitos em quem assiste. Assim, na elaboração do saber histórico em sala de aula, é necessário compreender que o modo como se produz o conhecimento histórico nesse tipo de narrativa revela intenções e significados, como também cria significados em quem assiste, no receptor. Portanto, o modelo de análise de Bittencourt (2009) e Saliba (2004) são importantes para questionarmos os sentidos, as intenções, o contexto histórico da produção de um documento.

Já Terra (2004) acrescenta um outro aspecto essencial na análise de documentos utilizados para fins didáticos: a reflexão sobre a compreensão de que o autor de uma obra constrói significados e invariavelmente trava diálogos com outros enunciados de outras obras, em diferentes épocas. À vista disso, compreende-se que o autor/diretor do documentário *Índio Cidadão?* travou diálogos com outras obras e formas de representação sobre como os indígenas recriam suas histórias tradicionais, valorizando o papel da oralidade. Compreender essa relação dialógica nas construções dos enunciados das obras é, para Terra (2004, p. 99):

compreender, numa grande temporalidade, a ressonância das vozes incorporadas às palavras – às formas, aos contornos, às cores, às composições figurativas, aos recortes -, isto é, compreender os múltiplos enunciados, das mais diversas relações dialógicas construídas pelos mais diferentes sujeitos (presentes na obra no ato de sua criação ou posteriormente).

Assim, o autor/diretor Rodrigo Siqueira mesclou fatos recentes no momento da produção do documentário *Índio Cidadão?* em 2013, quando ocorreram duas manifestações em Brasília: em abril, quando os indígenas, representados por suas lideranças, ocuparam o Plenário da Câmara em protesto à votação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215¹³, e em outubro, no aniversário de 25 anos da promulgação da Constituição Federal. São momentos em que há tensão, embate e ocupação da Câmara por indígenas. E contrapôs aos fatos recentes imagens relativas à presença indígena na Assembleia Nacional Constituinte em 1987-1988. Ao utilizar registros históricos, como as imagens fotográficas e fílmicas desse período, realizou recortes, criando significados com a montagem das imagens.

Sua construção narrativa posicionou os indígenas como protagonistas, destacando suas vozes e experiências, ressaltando uma característica presente em muitas culturas indígenas: a oralidade na maneira de transmitir conhecimentos. Foi também, nesse sentido, uma contraposição e uma crítica à ausência de destaque de suas histórias, que por muito tempo foram silenciadas por processos históricos e culturais excludentes. Em um momento do documentário destaca-se a fala da indígena Valdelice Veron, que prioriza o papel da palavra, quando ressalta que:

Para nós Índios, pra nós Kaiowá, a palavra é sagrado, só que pra não índio não é assim, tem que ser no papel, acreditam no papel. Teve lideranças, caciques que lutaram para poder ter essa forma de vida escrita no papel e ser respeitado no papel e pra isso então, tinha que ser, estar na constituição federal, que é a lei do Brasil. (ÍNDIO..., 2014, 14'07'' a 14'40'')

A participação ativa em movimentos políticos por parte dos indígenas a partir dos anos 1970 teve como auge sua atuação nos trabalhos da Constituinte nos anos 1980. Essa ação, manifestada nos meios políticos, reavivou a importância da preservação e divulgação de suas culturas, marginalizadas por séculos de opressão, exclusão social e cultural, em um processo de reafirmação de identidades e luta por direitos.

Apesar de os anos 1990 revelarem o desenvolvimento de uma literatura indígena inserida em uma dinâmica social marcada pelo ativismo político (DORRICO *et al.*, 2018),

¹³ De autoria de Almir Sá (PPB/RR), a Proposta de Emenda à Constituição apresentada em 28 de março 2000 acrescenta o inciso XVIII ao art. 49; modifica o § 4º e acrescenta o § 8º ambos no art. 231, da Constituição Federal. Inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei. Fonte: Câmara dos Deputados.

tradicionalmente foi a oralidade a forma de transmissão de conhecimentos ancestrais e afirmação de identidades. Como apontado por Kambeba (2018, p. 43), “A palavra é, para os povos indígenas, um objeto de arte, pois ela representa a imagem guardada na memória de saberes”.

Desse modo, a declaração de Valdelice Veron é pertinente para abordar em sala de aula a questão da diversidade cultural, ou seja, a diversidade de formas de entender o mundo e sobre os valores da cultura indígena. A questão da oralidade, da palavra, tem um sentido especial para os indígenas. Entretanto, para Valdelice Veron, é notório que os não indígenas se abstêm dessa compreensão. Existe uma diversidade na forma de entender a “palavra”, e o que ela significa, enquanto para Veron a palavra carrega tradições, memórias e saberes ancestrais, por isso ela considera “sagrado”. Assim, sugere-se debater com os alunos a diferença de tratamento dado à “palavra”, à “oralidade”, elaborando as seguintes questões durante a Roda de Conversa: Quais os significados da “palavra” e da “oralidade” para os indígenas e para os não indígenas? Por que para Valdelice a palavra é “sagrado”?

A centralidade narrativa e as cenas escolhidas para compor o documentário *Índio Cidadão?* mostram indígenas organizados politicamente, participando de movimentos sociais, realizando manifestações. Recebe também destaque a participação de Ailton Krenak, Raoni Metuktire, Álvaro Tukano, entre outras lideranças que atuaram nos dois momentos históricos apresentados. Sobrepondo imagens desses processos, Krenak narra sua participação na Constituinte e o seu papel como representante das demandas da UNI (União das Nações Indígenas).

Com entrevistas permeadas por imagens que resgatam a memória de lideranças indígenas que vivenciaram a Constituinte, o documentário os posiciona como narradores de sua própria história e de sua luta por garantias constitucionais. Como ressaltado por Krenak (2019, p. 21), a cidadania também está atrelada à memória: “Não existe cidadão sem memória”. Ao reforçar essa condição de sujeitos históricos e permitir a sua expressão política enquanto cidadãos, o documentário contribui para desconstruir visões preconceituosas que colocam os indígenas como sujeitos passivos na história, fadados ao desaparecimento ou aculturação à sociedade envolvente. Como enfatizado por Krenak (2019), a Constituição foi como um retrato da entrada do povo indígena no Brasil contemporâneo, pois até então a literatura produzida era fatalista e preconizava a extinção dos povos indígenas.

Assim, os processos históricos narrados demonstram uma situação que dificilmente se apresenta nos livros didáticos e nos currículos escolares: o documentário restitui a condição de sujeitos históricos aos indígenas, ressaltando a luta pela terra, o reconhecimento desse direito

ancestral originário, ou seja, que antecede a Constituição, a criação do Estado e a luta pelo direito de preservação de suas culturas, conferindo sentido político à sua condição de cidadãos brasileiros, enquanto sujeitos de direitos.

Houve também por parte do diretor do documentário uma intencionalidade na produção do material audiovisual. Mesmo não explícito, o diálogo entre o criador da obra e os sujeitos apresentados ressalta ao longo do documentário, pois a todo momento percebemos a forma como ele direciona nosso olhar, por meio da seleção de imagens, recriação de situações, realização de entrevistas e a forma como o diretor realiza essa produção merece atenção sobre os resultados obtidos. Em contrapartida, o professor, ao utilizar esse documento em sala de aula, recria novos significados aos diálogos e representações.

Desse modo, a partir dessas reflexões preliminares, é apresentado a seguir um roteiro didático com as etapas da SD que poderão servir de apoio ao docente, no momento da utilização em sala de aula.

2. ROTEIRO DE ESTUDOS E ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

A. Tema: **Os indígenas na Constituição: direito à terra, direito à vida.**

B. Série: **3º. Ano do Ensino Médio**

C. Número de aulas previstas: **06**

D. Etapas da SD: **04**

a) 1ª Etapa: 1 aula

Conteúdos abordados: Assembleia Nacional Constituinte, Constituição Federal, Cidadania.

Objetivos: Sensibilizar a respeito da violação dos direitos dos povos indígenas. Fazer um levantamento de conhecimentos prévios sobre o que é uma Constituição e sobre o contexto histórico de sua elaboração na década de 1980.

Recurso didático: Roda de conversa, leitura do caput do art. 231 da Constituição Federal e de manchetes de jornais, visualização de imagens de indígenas na Constituinte, pesquisa.

Procedimentos metodológicos: Em uma roda de conversa apresentar aos alunos o que estudaremos, qual é o tema da aula, os recursos usados e o processo de avaliação.

Em seguida, ler com os alunos o caput do art. 231 da Constituição Federal, as manchetes de jornais, visualizar imagens de indígenas na Constituinte e refletir sobre as contradições entre o que determina a Lei e o que acontece na prática. Nesse momento é importante questionar o papel da mídia jornalística no tratamento dado a esses

acontecimentos. Logo após, solicitar aos alunos que descrevam as imagens sugeridas (indígenas na Constituição) e propor os seguintes questionamentos: Quando foram tiradas as fotos? O que estava acontecendo no Brasil nesse período? Por que os indígenas estão usando cocar? O uso dos cocares no Plenário da Câmara teve o mesmo significado de seu uso nas aldeias? Se eles não usassem esse tipo de indumentária, seriam reconhecidos como indígenas? Teriam chamado a atenção do fotógrafo? Quais foram as intenções dos indígenas? Quem pode ser considerado indígena?

Seguidamente, fazer um levantamento a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos sobre: O que é uma constituição? Como são feitas as leis? O que é ser cidadão? Os indígenas possuem direitos? Quais? O que são direitos originários? Anotar as respostas (na lousa ou caderno) e depois retomá-las com os alunos ao longo da SD.

Após o levantamento dos conhecimentos prévios, estabelecer com os alunos o tipo de pesquisa ou coleta de dados que será necessário realizar para responder a esses questionamentos, a fim de uma maior compreensão e conseguir opinar com mais propriedade sobre os assuntos elencados. O professor pode sugerir uma pesquisa, citando bibliografias e fontes sobre o que é uma Constituição e qual o contexto histórico vivido pela população brasileira à época da criação da Assembleia Nacional Constituinte, na década de 1980.

O processo de ensino é um ato realizado em conjunto entre professor e alunos, e cabe ao professor organizar e selecionar os materiais e procedimentos didáticos que permitam a concretização dos objetivos do ensino. Em vista disso, é importante que na realização da SD o professor comunique aos alunos os objetivos da atividade e informe-os sobre a temática que será desenvolvida, para que compreendam a proposta da tarefa e o conteúdo discutido. De acordo com Zabala (1998, p. 95-96), para que os alunos vejam sentido no trabalho:

é necessário que conheçam previamente as atividades que devem desenvolver, não apenas como são, como também o motivo pelo que foram selecionadas essas e não outras; que sintam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que seja interessante fazê-lo.

Conseguir a participação dos alunos e o seu interesse é um passo significativo para a assimilação dos objetivos da aprendizagem, pois cria-se um clima favorável para aprendizagens significativas. Quando os alunos percebem a proposta didática como atrativa, tornam-se dispostos a realizá-las com o esforço necessário, alcançando os objetivos da aprendizagem, e não diluindo seu interesse ao longo do processo (ZABALA, 1998, p. 96).

Partindo desse pressuposto, a proposta didática inicia-se com uma sensibilização dos alunos a respeito da violação de direitos humanos dos indígenas, solicitando aos estudantes:

a leitura de algumas manchetes de artigos jornalísticos, a leitura do caput do artigo 231 da Constituição Federal e a visualização de imagens de indígenas na Constituinte. As manchetes jornalísticas escolhidas possuem um recorte temporal de uma década (2011 a 2021), com diversas situações de violações de direitos humanos relacionadas às situações, como: invasões de madeiras e garimpeiros em terras indígenas, a morosidade da justiça na demarcação das terras indígenas, a fragilidade de povos isolados que, em meio à pandemia de coronavírus, sofreram invasões de garimpeiros e o alarmante número de indígenas assassinados entre 2003 e 2012.

O caput do artigo 231 da Constituição Federal reconhece os direitos dos indígenas à sua organização social, o respeito à sua cultura e a garantia de direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Apresentam-se também imagens referentes a momentos em que lideranças indígenas exerceram pressão no Plenário da Câmara durante a Constituinte. Os materiais selecionados apresentam a contradição entre o que está estabelecido na Lei e o que ocorre na prática. Quando os direitos indígenas são desrespeitados, nega-se a sua condição de cidadania, pois é preciso que haja condições para o seu exercício.

Após a leitura das manchetes e a visualização das imagens, será oportunizado um diálogo com os alunos, permitindo que comentem a problemática vinculada aos materiais propostos. Esta fase introduzirá a temática da aula, preparando-os para o estudo e a conscientização sobre o que será desenvolvido.

Deve-se salientar aos alunos que as notícias de jornais foram selecionadas considerando as que denunciavam violências impingidas aos indígenas na última década. É importante ressaltar que esse veículo de informação não é neutro ou imparcial, pois como salientado por Bittencourt (2009, p. 336), o jornal é um produto cultural e, também, um produto de uma empresa capitalista e devido ao seu papel de formador de opinião, acaba se associando às esferas de poder na sociedade. Assim, o seu uso em sala de aula e nesta atividade devem ser considerados esses aspectos. Dessa forma, deve-se explicar aos alunos que, aparentemente, as notícias selecionadas para a atividade criaram um padrão no relato das violências sofridas pelos indígenas e teve como objetivo destacar esse processo nessa etapa de sensibilização. Entretanto, deve-se ponderar sobre o destaque que a mídia jornalística destina a esses tipos de acontecimentos e se esses eventos são realmente discutidos ou denunciados de forma contundente.

Já as imagens dos indígenas paramentados sentados no Plenário do Congresso e Francisco Kaingang segurando a bandeira nacional devem ser contextualizadas, pois é um

importante momento para a discussão com os alunos sobre aspectos culturais dos povos indígenas.

A Constituição Federal promulgada em 1988, que promoveu o Capítulo VIII “Dos Índios”, reconheceu no campo jurídico importantes direitos indígenas assegurados no caput do Art. 231:

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

Como ressaltado por Gomes (2012, p. 112), advogados e antropólogos reconhecem a importância dessa sentença, pois a partir dela “é que os índios passaram a ser efetivamente considerados povos no seu próprio direito, e não sociedades ou grupos que deveriam ser integrados à sociedade brasileira”.

O Capítulo VIII, “Dos Índios”, fruto de intensas mobilizações por parte de representantes de diversos povos indígenas, antropólogos e de diversos movimentos sociais, completa 33 anos. Esses direitos sociais e coletivos foram uma conquista histórica, mas demandam uma luta constante para a manutenção e, como avaliado por Sonia Guajajara em 2013, no documentário *Índio Cidadão?*: “o antes da Constituição que era lutar pela garantia, o depois da Constituição, se lutar pelo cumprimento e agora se lutar para não perder [...] pela permanência desses direitos” (ÍNDIO..., 2014, 48’30”). Como a Constituição Federal pode ser modificada mediante emenda constitucional por dois terços dos membros do Congresso, há por parte dos movimentos indígenas uma vigília incessante para impedir ataques que ameacem os direitos adquiridos.

Entre 1987 e 1988 foi instituída no Congresso Nacional uma Assembleia Nacional Constituinte, com a finalidade de elaborar uma nova Constituição para o Brasil, após duas décadas de regime militar. A Constituição ampliou direitos e garantias individuais, ficando conhecida posteriormente como “Constituição Cidadã”. O documentário *Índio Cidadão?* resgatou aspectos desse momento histórico marcado pela presença de indígenas e suas lideranças, em que realizaram uma grande mobilização em prol do reconhecimento de seus direitos, como exemplificado também pela imagem utilizada, como sensibilização inicial, de Francisco Kaingang segurando a bandeira nacional ao fundo de um plenário.

Uma das dificuldades sobre como abordar os aspectos culturais das sociedades indígenas observada nos *Cadernos do Professor e do Aluno* foi a contribuição das atividades para reforçar visões essencialistas de cultura. Considerando isso, é relevante ter cuidado ao trabalhar essas imagens durante a SD, pois como ressaltado por Cunha (2000, p. 131), acerca

dos indígenas “qualquer essencialismo é enganoso”, pois podemos recair em um “modelo” sobre o que é ser indígena. Podem-se também explorar nesta atividade inicial os motivos da utilização pelos indígenas de uma indumentária característica, como cocares, pintura de rosto e corpo e estarem de torso nu durante as discussões em Plenário do Congresso. Deve-se enfatizar que os cocares são objetos de adorno corporal, porém não são meros enfeites e possuem significados que:

podem ser considerados verdadeiros códigos, que transmitem, numa linguagem não verbal, mensagens sobre sexo, idade, filiação clânica, posição social, importância cerimonial, cargo político e grau de prestígio de seus portadores. Além de enfeites, portanto, são símbolos e, por isso, usados nos ritos e cerimônias, campo simbólico por excelência das culturas humanas (DORTA, Sonia; VAN VELTHEM, Lucia, 1992 *apud* SILVA; GRUPIONI, 2000, p. 395).

Entretanto, a utilização dos cocares no Plenário do Congresso demonstra outro uso do objeto cultural, com outros significados, como a afirmação de suas identidades no momento de reivindicar direitos. No entanto, como salientado por Pimentel (2012, p. 39), o uso do cocar não deve ser considerado como traço marcante de uma cultura de um determinado grupo étnico, pois encontra-se em constante transformação.

É preciso estimular a capacidade de dedução e reflexão dos alunos, perguntando os porquês a eles, buscando romper com estereótipos disseminados socialmente. E, assim, propor questões como: O uso dos cocares no Plenário teve o mesmo significado de seu uso nas aldeias? Para serem reconhecidos como indígenas era necessário que estivessem vestidos com indumentária característica? Esse último questionamento é um gancho para debater com os alunos o que define ser ou não indígena.

Essa é uma questão marcada por polêmica. Nos anos 1970, de acordo com Viveiros de Castro (2006, p. s/n), havia um projeto de emancipação indígena pelo Estado, associado ao processo de ocupação de terras indígenas na Amazônia, sendo importante discriminar o índio do não-índio. Dessa forma, retirava-se a responsabilidade do Estado de tutelar os índios, desprezando seu regime especial de cidadania.

De acordo com Cunha (2018), em 1980 a criação da UNI (União das Nações Indígenas) teve seu surgimento atrelado ao movimento contrário ao decreto de emancipação, proposto pelo ministro do interior do governo Geisel, Rangel Reis, em 1978. Em relação a esse decreto, Cunha (2018, p. 430) explica que se tratava de um mecanismo legal que distinguia “‘silvícolas’, entendidos como índios que viviam segundo suas ‘tradições’, e índios ‘aculturados’, que já se estariam conformando aos costumes da maioria dos brasileiros e que deveriam ser emancipados”. Esse decreto ia ao encontro dos projetos desenvolvimentistas dos

governos militares que almejavam assimilar os indígenas à nação brasileira. De acordo com Gomes (2012, p. 102), a emancipação do indígena da tutela do Estado resolvia o problema da demarcação das terras indígenas, que pelo Estatuto do Índio tinha até 1978 para ser feito. Além do mais, abria “caminho para a entrada de compradores de terras indígenas já demarcadas”.

Cunha (2018, p. 431) também reconheceu no Decreto sobre a Emancipação dos índios “aculturados” o fim dos direitos exclusivos e coletivos dos indígenas sobre suas terras, repetindo um processo já ocorrido principalmente no nordeste brasileiro no século XIX. A autora segue comentando que:

Emancipar índios da tutela com frequência seria interpretado por juízes como uma forma de destituí-los de sua condição indígena e, por conseguinte, dos direitos sobre suas terras que desde a Colônia lhes eram assegurados. (CUNHA, 2018, p. 431).

Nesse momento, de acordo com Viveiros de Castro (2006, p. s/n), como antropólogo, era necessário estabelecer, talvez não definitivamente, “que índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipicamente, mas sim uma questão de ‘estado de espírito’. Um modo de ser e não um modo de aparecer.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. s/n, grifo do autor). E segundo o autor:

Índio é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal” e “Comunidade indígena” é toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. s/n).

De acordo com a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional de Trabalho), a qual o Brasil é signatário, a autoidentificação como indígena é considerada critério fundamental para a definição de pertencimento a um povo indígena. Assim, ao instituir esse critério, a Convenção reconhece que nenhum Estado pode negar a identidade a um povo que se reconheça como indígena. Em 1988, a Constituição reconheceu os indígenas como sujeitos coletivos de direitos coletivos e, a partir desse momento, de acordo com Viveiros de Castro (2006), acelerou-se a “emergência” de comunidades indígenas que haviam sido silenciadas devido a um processo histórico-cultural que os oprimia.

Outro importante passo desta primeira etapa da SD é o levantamento dos conhecimentos prévios a respeito da Constituição, sobre como são feitas as leis, o que é ser cidadão, quais os direitos que os indígenas possuem e o que são direitos originários. Assim, evocam-se conhecimentos que serão problematizados, para que se atinjam os objetivos propostos. De acordo com Zabala (1998, p. 97):

Isto quer dizer que o ensino não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas que a partir deste conhecimento tem que conduzi-lo à aprendizagem de novos conhecimentos, ao domínio de novas habilidades e à melhora de comportamentos já existentes, pondo-o em situações que o obriguem a realizar um esforço de compreensão e trabalho.

Por outro lado, como o autor declara, os desafios propostos devem ser alcançáveis por todos, e a proposta didática se adaptar às possibilidades reais de aprendizagem dos alunos, no sentido de superar seus entraves.

Com o levantamento dos conhecimentos prévios, será percebida a compreensão dos alunos a respeito dos temas apresentados e, a partir disso, provocar a reflexão do que precisa ser abordado e qual tipo de pesquisa ou coleta de dados a ser realizada. A pesquisa sugerida sobre a criação da Constituinte na década de 1980 possibilitará a ampliação da complexidade de conceitos como cidadania e a sua importância na promoção da democracia, contextualizando-a historicamente. A explicação dos motivos da sugestão de pesquisa deve ser discutida com os alunos, informando sua relevância para a compreensão dos conteúdos conceituais desenvolvidos na proposta didática, permitindo opinarem com mais domínio nos debates que serão realizados na aula.

b) 2 Etapa: 2 aulas

Conteúdos abordados: Os indígenas na Constituição

Objetivos: Assistir aos 18'50" iniciais do documentário para sensibilizar e problematizar as lutas dos indígenas por seus direitos, e o quanto são constantes até hoje.

Recurso didático: Debate. Documentário: *Índio Cidadão?* (DF, 2014, 52', 7G Documenta e Machado Filmes). Será realizado um recorte do documentário para adaptá-lo às especificidades da aula e do conteúdo abordado, utilizando na SD os 18'50" iniciais.

Procedimentos metodológicos: Antes de assistir ao documentário, solicitar que os alunos exponham o que pesquisaram e se foi possível responder a todas as perguntas da etapa anterior: O que é uma constituição? Como são feitas as leis? O que é ser cidadão? Os indígenas possuem direitos? Quais? O que são direitos originários?

A partir dos resultados das pesquisas, fazer um pequeno debate sobre a importância da elaboração da Constituição de 1988, após duas décadas de Ditadura Militar, quando muitos direitos foram desrespeitados ou suprimidos. Ao professor, cabe o papel de mediador nesse debate, devendo propor a pauta de discussões e orientar seu encaminhamento. Assim, algumas perguntas iniciais podem contribuir para esse processo, como: quais eram os direitos suprimidos durante a Ditadura? O que acontecia com quem contestasse o regime? Por que foi

importante a elaboração de uma nova Constituição?

Após o debate, levantar hipóteses espontâneas com os alunos que os auxiliarão para a familiaridade com o tema/problema a ser estudado com o documentário, e anotar na lousa ou em uma folha para posterior averiguação.

Ex.: O que vocês acham que será estudado? Por que o título do documentário é uma interrogação? Índio não é cidadão? Quais direitos vocês consideram mais importantes para os indígenas?

Com o resultado da pesquisa inicial, será solicitado aos alunos o compartilhamento das informações, verificando se conseguiram responder a todos os questionamentos. Espera-se uma reflexão que promova o enriquecimento dos saberes e uma atividade mental que estabeleça conexões com os novos conteúdos, dando-lhes significado. Zabala (1998, p. 99) esclarece que essa atividade mental é um processo que não se realiza facilmente, mas integrada aos próprios esquemas de conhecimento, ao fazer conexões com novos conteúdos. Assim, é preciso obter estratégias que ofereçam condições ao aluno de sentir “a necessidade de se fazer perguntas, de questionar suas ideias, de estabelecer relações entre fatos e acontecimentos, de revisar suas concepções”.

Para a realização do debate sobre a importância da elaboração da Constituição de 1988, após anos de Ditadura Militar, é imprescindível a introdução gradual de conteúdos necessários para a aprendizagem dos alunos, partindo de situações próximas de seu mundo experiencial, como as concepções de cidadania. Esses pensamentos, aos poucos, são questionados por eles mesmos, no confronto com novas experiências de outros sujeitos históricos. A estruturação das atividades deve permitir que os alunos:

se sintam cômodos em relação ao processo de compreensão e, portanto, será necessário partir de situações o mais próximas possível do seu mundo experiencial, através de atividades que apresentem referenciais que favoreçam este processo de compreensão (ZABALA, 1998, p. 99).

Após o debate, serão levantadas hipóteses com os alunos, com o objetivo de auxiliá-los a se ambientar com a temática problematizada no documentário *Índio Cidadão?*. O levantamento de hipóteses acarreta uma orientação do pensamento frente ao que será estudado, sendo uma atividade que, segundo Zabala (1998), estimula a tomada de decisões quanto às aprendizagens, com o ponto de partida no próprio aluno. Essa estratégia permite a criação de um ambiente motivador, ao gerar uma expectativa da aprendizagem realizada a partir do documentário. Além disso, será proposto um desafio ao aluno, pois assistirá ao filme com certa

curiosidade para confirmar ou não suas hipóteses. O professor anotará essas ideias para posterior averiguação com os estudantes. Como enfatizado por Zabala (1998, p. 100):

A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo.

c) 3ª Etapa: 2 aulas

Conteúdos abordados: Direitos originários, conflitos entre indígenas e ruralistas, violência no campo.

Objetivos: A partir do compartilhamento de percepções sobre o documentário, estabelecer um debate sobre o que são direitos originários, por que há conflitos entre indígenas e ruralistas, quais as violências sofridas pelos indígenas e o papel do Estado nesse processo. Conferir se as hipóteses levantadas anteriormente procedem e perceber as permanências e as mudanças na sociedade e o quanto a defesa dos direitos é uma luta constante. Compreender as complexidades do documentário enquanto artefato cultural e histórico. Averiguar as conclusões obtidas.

Recurso didático: Roda de Conversa, debate, leitura do texto de Ailton Krenak.

Procedimentos metodológicos: Após assistir ao documentário, fazer uma roda de conversa e inicialmente inserir a problemática a respeito do documentário enquanto documento histórico: Quem o produziu? Qual era o seu objetivo? Qual era o contexto histórico de sua produção? A quem ele se destinou?

Logo em seguida, dialogar com os alunos sobre suas percepções e dúvidas sobre o que foi assistido, atrelando novas problemáticas: se o indígena foi considerado um sujeito de direito, um cidadão, garantido pela Constituição, por que esses mesmos direitos são constantemente violados? Por que eles ainda realizam mobilizações no Congresso Nacional? Quais os significados da “palavra” e da “oralidade” para os indígenas e para os não indígenas? Por que, para Valdelice, a palavra é “sagrado”? A violência contra o indígena e a expulsão de suas terras são coisas só do passado? Valdelice Veron narrou um episódio de massacre de indígenas, em que presenciou o assassinato de seu pai. O que esse episódio revela sobre os conflitos entre ruralistas e indígenas? A legislação por si só consegue barrar os interesses econômicos sobre as terras indígenas?

Para ampliar a problematização dos assuntos abordados, ler junto com os alunos o texto de Ailton Krenak e refletir sobre os significados do seu ato na Câmara dos Deputados.

As seguintes questões podem encaminhar essa reflexão: O exercício da cidadania pressupõe a existência de regras e valores que permitam o seu cumprimento. Assim, o que significou a atitude de Krenak de pintar o rosto com tinta de jenipapo? O que significa fazer uma “coisa de índio”?

Para finalizar, retomar as hipóteses desenvolvidas antes do documentário e, pelo diálogo com os alunos, perceber se os conhecimentos prévios foram ampliados, se houve aprofundamento dos conceitos e conteúdos abordados e averiguar o que pode ser concluído.

Nesta etapa, assim como a anterior, são privilegiados os conteúdos procedimentais, como a roda de conversa e o debate, com a intervenção do professor, que estimulará comportamentos atitudinais, como o respeito à alternância da palavra, saber ouvir e respeitar a opinião do outro. Esse é um aspecto crucial da SD, pois agir de forma cidadã implica possuir valores éticos e empatia. Essa estratégia coloca o professor como mediador do conhecimento, que estimula a participação do aluno a debater suas ideias e opiniões, ampliando os canais de comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno. Nesse sentido, concordamos com Zabala (1998, p. 101) que ao:

Entender a educação como um processo de participação orientado, de construção conjunta, que leva a negociar e compartilhar significados, faz com que a rede comunicativa que se estabelece na aula, quer dizer, o tecido de interações que estruturam as unidades didáticas, tenha uma importância crucial.

Antes de iniciar as discussões sobre os eventos abordados no documentário, é necessário expor aos alunos que o documentário é uma obra cinematográfica concebida por alguém com objetivos definidos. Logo, não deve ser visto simplesmente como um retrato fiel da realidade, mas constitui uma representação do real, de acordo com as intenções de seu idealizador. Além do mais, o contexto de produção também deve ser analisado, pois é um fator determinante em sua produção. Assim, para desencadear sua problematização enquanto documento histórico, sugerem-se as seguintes questões: Quem o produziu? Qual era o seu objetivo? Qual era o contexto histórico de sua produção? A quem ele se destinou?

Dando encaminhamento às atividades, os alunos devem ser instigados a expor as percepções e questionamentos sobre o que foi assistido e averiguar as hipóteses elencadas anteriormente, e então atrelar novas problemáticas, como: se o indígena foi considerado um sujeito de direito, um cidadão, garantido pela Constituição, por que esses mesmos direitos garantidos são constantemente violados? Por que eles ainda realizam mobilizações no

Congresso Nacional? Quais os significados da “palavra” e da “oralidade” para os indígenas e para os não indígenas? Por que, para Valdelice, a palavra é “sagrado”?

O documentário também enfoca um relato de massacre de indígenas Kaiowa e Guarani, no Mato Grosso do Sul, por Valdelice Veron, em uma tocante denúncia de violação de direitos humanos quando, em 2003, presenciou o assassinato de seu pai, o cacique Marcos Veron na terra indígena Takwara. Esse episódio permite salientar na SD as relações conflituosas existentes entre indígenas e ruralistas, a omissão de ação do Estado perante esses conflitos, assim como que a expulsão dos indígenas de suas terras não é algo do passado.

Outro aspecto desta etapa da SD é a sugestão da leitura do texto sobre os bastidores do discurso de Ailton Krenak na Câmara dos Deputados, a qual fornece uma dimensão do quanto o momento foi crítico para a votação do projeto de lei relativo aos direitos indígenas. Krenak tinha apenas 10 minutos para falar, mas os constituintes nem estavam prestando atenção. Nas suas palavras, ele tinha que fazer algo, uma “coisa de índio”, para chamar atenção, e então pintou seu rosto com tinta preta de jenipapo. Logo em seguida, ouviram-se os flashes das câmeras dos fotógrafos e cinegrafistas, e os deputados renderam-lhe atenção.

O episódio pode ser utilizado para discutir com os alunos que o exercício da cidadania pressupõe a existência de regras e valores que permitam o seu cumprimento. O que Ailton Krenak precisava naquele momento histórico era, primeiramente, o respeito à importância do que tinha para falar e, para isso, a Assembleia deveria fazer silêncio. É claro que o ato de pintar o rosto de preto apresentou também outros significados, como o de luto pelo desrespeito aos direitos constantemente violados dos indígenas. É importante enfatizar que o respeito é um valor básico da empatia, capaz de promover a solidariedade em se preocupar com os direitos do outro, no caso dos povos indígenas.

d) 4ª. Etapa: 1 aula.

Conteúdos abordados: “Os indígenas na Constituição: direito à terra, direito à vida”

Objetivos: Sistematização do que foi aprendido e elaboração de um produto que será visto pela comunidade escolar.

Recurso didático: Confecção de uma carta; mural virtual ou mural na escola.

Procedimentos metodológicos: Os alunos, individualmente, redigirão uma carta fictícia, dirigida a um dos representantes indígenas que aparecem no documentário. A escolha da liderança indígena será livre. Será explicado aos alunos que a carta deve conter as suas impressões sobre o que foi assistido no documentário e as discussões realizadas durante a

SD, expressando seus sentimentos sobre as temáticas abordadas. Pode-se verificar a possibilidade de envio dessas cartas aos seus destinatários e/ou postá-las em um mural virtual ou na escola, que será disponibilizado para a comunidade escolar. Apesar do caráter avaliativo da carta, não será a única forma de avaliação, pois ocorrerá ao longo de todo o processo da SD, pela observação da participação dos alunos nas atividades propostas.

Esta é a etapa final da SD, quando serão sistematizados os conhecimentos adquiridos e elaborado um texto em formato de carta que viabilize aos alunos a prática do que aprenderam. O recurso permitirá que o estudante demonstre seu conhecimento em relação aos temas sensíveis apresentados na SD, possibilitando a expressão de seus sentimentos. Nesse sentido, esse recurso promove a empatia e o posicionar-se no lugar do Outro, ao compreender as demandas por direitos pelas populações indígenas.

Com essa estratégia, procura-se também atribuir significado aos conhecimentos apreendidos e estimular a elaboração de narrativas, possibilitando ao professor avaliar como o saber histórico foi assimilado pelo educando. Dependendo da disposição de professores e alunos, e com autorização dos pais e gestores escolares, as cartas poderão ser endereçadas aos seus destinatários. Apesar do caráter avaliativo, a redação não será o único instrumento de avaliação, que também ocorre ao longo de todo o processo da SD, com o processo de construção do conhecimento. À vista disso, entendemos que:

os processos de avaliação devem ser integrados ao próprio desenvolvimento da unidade, de tal modo que as atividades que a compõem ofereçam aos alunos a oportunidade de emitir dados sobre a sua aprendizagem que possam ser processados pelo professor, mediante diálogos, trabalhos pessoais e em equipe, utilização de técnicas etc., que permitam a observação contínua dos processos de ensino/aprendizagem. (ZABALA, 1996, p. 194)

No processo de avaliação, foi dada importância aos conteúdos procedimentais e atitudinais, pois esse tipo de avaliação está intrinsecamente atrelado à observação do professor aos processos de aprendizagem seguidos por cada aluno. Já a postagem do texto/carta em um mural virtual¹⁴ dependerá da possibilidade da escola em ofertar os meios para a realização. Não sendo possível, o professor poderá recolher os textos e produzir um mural na escola para divulgar a produção textual realizada.

¹⁴ Um mural virtual é um meio de comunicação semelhante a um mural de avisos ou de exposição de informações. Um exemplo de um mural virtual é o Padlet, uma ferramenta com vários formatos de apresentação de murais, onde é possível realizar exposições de textos, imagens, links de vídeos, entre outros, podendo ser compartilhado com outras pessoas.

3. A PROPOSTA DIDÁTICA ESQUEMATIZADA.

Sequência Didática: Tema: Os indígenas na Constituição: direito à terra, direito à vida.

TEMPO	CONTEÚDOS ABORDADOS	OBJETIVOS	RECURSO DIDÁTICO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1 aula (1ª. Etapa)	Assembleia Nacional Constituinte Constituição Federal Cidadania	Sensibilizar a respeito da violação dos direitos dos povos indígenas. Fazer um levantamento de conhecimentos prévios sobre o que é uma Constituição e sobre o contexto histórico de sua elaboração na década de 1980.	Roda de Conversa Leitura do Caput do art. 231 da Constituição Federal e manchetes de jornais Visualização de imagens de indígenas na Constituinte Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> Em uma roda de conversa apresentar aos alunos o que estudaremos, qual é o tema da aula, os recursos usados e o processo de avaliação. Em seguida, ler com os alunos o caput do art. 231 da Constituição Federal, as manchetes de jornais, visualizar imagens de indígenas na Constituinte e refletir sobre as contradições entre o que determina a Lei e o que acontece na prática. Nesse momento é importante questionar o papel da mídia jornalística no tratamento dado a esses acontecimentos. Logo após, solicitar aos alunos que descrevam as imagens sugeridas (indígenas na Constituição) e propor os seguintes questionamentos: Quando foram tiradas as fotos? O que estava acontecendo no Brasil nesse período? Por que os indígenas estão usando cocar? O uso dos cocares no Plenário da Câmara teve o mesmo significado de seu uso nas aldeias? Se eles não usassem esse tipo de indumentária, seriam reconhecidos como indígenas? Teriam chamado a atenção do fotógrafo? Quais foram as intenções dos indígenas? Quem pode ser considerado indígena?

				<p>Seguidamente, fazer um levantamento a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos sobre: O que é uma constituição? Como são feitas as leis? O que é ser cidadão? Os indígenas possuem direitos? Quais? O que são direitos originários? Anotar as respostas (lousa ou caderno) e depois retomá-las com os alunos ao longo da SD.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após o levantamento dos conhecimentos prévios, estabelecer com os alunos o tipo de pesquisa ou coleta de dados que será necessário para responder a esses questionamentos, a fim de ter uma maior compreensão e conseguir opinar com mais propriedade sobre os assuntos elencados. O professor pode sugerir uma pesquisa, citando bibliografias e fontes, sobre o que é uma Constituição e qual era o contexto histórico vivido pela população brasileira à época da criação da Assembleia Nacional Constituinte, na década de 1980.
2 aulas (2ª. Etapa)	Os indígenas na Constituição	Assistir aos 18'50" iniciais do documentário para sensibilizar e problematizar a respeito das lutas dos indígenas por seus direitos e o quanto são constantes até hoje.	Debate Documentário: ÍNDIO Cidadão? (Direção de Rodrigo Siqueira. DF:7 G Documenta,	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de assistir ao documentário, solicitar que os alunos exponham o que pesquisaram e se foi possível responder a todas as perguntas da etapa anterior: O que é uma constituição? Como são feitas as leis? O que é ser cidadão? Os indígenas possuem direitos? Quais? O que são direitos originários? • A partir dos resultados das pesquisas fazer um

			<p>Machado Filmes, 2014. 1 vídeo, 52 min).</p> <p>Será realizado um recorte do documentário para adaptá-lo às especificidades da aula e do conteúdo abordado, utilizando na SD os 18'50" iniciais.</p>	<p>pequeno debate sobre a importância da elaboração da Constituição de 1988, após duas décadas de Ditadura Militar, quando muitos direitos foram desrespeitados ou suprimidos. Ao professor, cabe o papel de mediador nesse debate, devendo propor a pauta de discussões e orientar seu encaminhamento. Assim, algumas perguntas iniciais podem contribuir para esse processo, como: quais eram os direitos suprimidos durante a Ditadura? O que acontecia com quem contestasse o regime? Por que foi importante a elaboração de uma nova Constituição?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após o debate, levantar hipóteses espontâneas com os alunos que os auxiliarão a ter familiaridade com o tema/problema a ser estudado com o documentário e anotar na lousa ou em uma folha para posterior averiguação. • Ex.: O que que vocês acham que será estudado? Por que o título do documentário é uma interrogação? Índio não é cidadão? Quais direitos vocês consideram mais importantes para os indígenas?
2 aulas (3ª. Etapa)	Direitos originários, conflitos entre indígenas e ruralistas, violência no campo.	A partir do compartilhamento de percepções sobre o documentário, estabelecer um debate sobre o que são	Roda de Conversa Debate	<ul style="list-style-type: none"> • Após assistir ao documentário, fazer uma roda de conversa e inicialmente inserir a seguinte problemática a respeito do documentário, enquanto documento histórico: Quem o produziu? Qual era o seu objetivo? Qual era o contexto histórico de sua produção? A quem ele se destinou?

		<p>direitos originários, por que há conflitos entre indígenas e ruralistas, quais as violências sofridas pelos indígenas e o papel do Estado nesse processo.</p> <p>Conferir se as hipóteses levantadas procedem e perceber as permanências e as mudanças na sociedade e o quanto a defesa dos direitos é uma luta constante.</p> <p>Compreender as complexidades do documentário enquanto artefato cultural e histórico.</p> <p>Averiguar as conclusões obtidas.</p>	<p>Leitura do Texto de Ailton Krenak</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Logo em seguida, dialogar com os alunos sobre suas percepções e dúvidas sobre o que foi assistido, atrelando novas problemáticas: se o indígena foi considerado um sujeito de direito, um cidadão, garantido pela Constituição, por que esses mesmos direitos são constantemente violados? Por que eles ainda realizam mobilizações no Congresso Nacional? Quais os significados da “palavra” e da “oralidade” para os indígenas e para os não indígenas? Por que, para Valdelice, a palavra é “sagrado”? A violência contra o indígena e a expulsão de suas terras são coisas só do passado? Valdelice Veron narrou um episódio de massacre de indígenas, em que presenciou o assassinato de seu pai. O que esse episódio nos revela sobre os conflitos entre ruralistas e indígenas? A legislação por si só consegue barrar os interesses econômicos sobre as terras indígenas? • Para ampliar a problematização dos assuntos abordados, ler junto com os alunos o texto de Ailton Krenak e refletir sobre os significados do seu ato na Câmara dos Deputados. As seguintes questões podem encaminhar essa reflexão: O exercício da cidadania pressupõe a existência de regras e valores que permitam o seu cumprimento. Assim, o que significou a atitude de Krenak de pintar o rosto com tinta de jenipapo? O que significa fazer uma “coisa
--	--	---	--	---

				<p>de índio”?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para finalizar, retomar as hipóteses desenvolvidas antes do documentário e, pelo diálogo com os alunos, perceber se os conhecimentos prévios foram ampliados, se houve aprofundamento dos conceitos e conteúdos abordados e averiguar o que pode ser concluído
1 aula (4ª. Etapa)	“Os indígenas na Constituição: direito à terra, direito à vida”	Sistematização do que foi aprendido e elaboração de um produto que será visto pela comunidade escolar	Confecção de uma carta Mural virtual ou mural na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos, individualmente, redigirão uma carta fictícia, dirigida a um dos representantes indígenas que aparecem no documentário. • A escolha da liderança indígena será livre. Será explicado aos alunos que a carta deve conter as suas impressões sobre o que foi assistido no documentário e as discussões realizadas durante a SD, expressando seus sentimentos sobre as temáticas abordadas. Pode-se verificar a possibilidade de envio dessas cartas aos seus destinatários e/ou postá-las em um mural virtual ou na escola, que será disponibilizado para a comunidade escolar. • Apesar do caráter avaliativo da carta, não será a única forma de avaliação, pois ocorrerá ao longo de todo o processo da SD, pela observação da participação dos alunos nas atividades propostas.

FONTES

BRASIL, BNCC, **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Casa Civil, 2008.

BRASIL, **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Guia de Implementação do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo o ensino fundamental; introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018.

BRASIL. **Parecer Nº. CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b.

ÍNDIO Cidadão?. Direção de Rodrigo Siqueira. Distrito Federal: 7G Documenta, Machado Filmes, 2014. 1 vídeo (52 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>. Acesso em: 20/03/2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE – 76, de 07 de novembro de 2008**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História, Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2008

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: História, Ensino Médio. 2ª série, volume 2.** São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do professor; História, Ensino Médio, 1ª. série, v. 1.** São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do professor; História, Ensino Médio, 1ª. série, v. 2.** São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do professor; História, Ensino Médio, 2ª. série, v. 1.** São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do professor; História, Ensino Médio, 2ª. série, v. 2.** São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do professor; História, Ensino Médio, 3ª. série, v. 1.** São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do aluno; História, Ensino Médio, 1ª. série, v. 1.** Nova Edição 2014-2017. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do aluno; História, Ensino Médio, 1ª. série, v. 2.** Nova Edição 2014-2017. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do aluno; História, Ensino Médio, 2ª. série, v. 1.** Nova Edição 2014-2017. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do aluno; História, Ensino Médio, 2ª. série, v. 2.** Nova Edição 2014-2017. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do aluno; História, ensino médio, 3ª. série, v. 1.** Nova Edição 2014-2017. São Paulo: SE, 2014.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-69.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

ARRUDA, Angela. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. Negociando a diferença. In: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 17-46.

BIGELI, Maria Cristina. **Ensino de História e Cultura indígena: os discursos do Currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de História**. Tese (Doutorado em Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP/SP, Campus Marília, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Aarújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.) **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 11- 27.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-804, jul./set. 2016.

CARVALHO JUNIOR, Almir Diniz de. A construção dos índios pelo Ocidente e seus corpos indomados (Amazônia, séculos XVII e XVIII). In: SOUZA, Fábio Feltrin de., WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). **Protagonismo Indígena na História**. v. 4. Tubarão: Gráfica Copiart, 2016, p. 57-85.

CIAMPI, Helenice *et al.* O Currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-282, dez. 2009.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30., 2007, **Trabalho completo [...]**, Rio de Janeiro: Educação Fundamental, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios na Constituição**. Novos Estudos. CEBRAP, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 429-443, set./dez. 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O Futuro da questão indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (Orgs.). **A Temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º. e 2º graus** . São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2000, p. 129-141.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Do discurso sobre o desaparecimento à participação política de indígenas na Confederação do Equador (Pernambuco e Alagoas, 1824). In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). **Protagonismo indígena na História**. v. 4. Tubarão, SC: Copiart, 2016, p. 143-172.

DORRICO, Julie *et al.* (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A História na Escola**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 281-297.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, out./dez. 2012.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil, passado, presente e futuro**. São Paulo, SP: Contexto, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre Currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (Orgs.). **A Temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º. e 2º graus** . São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2000, p. 481-525.

HALL, Stuart. A Questão Multicultural. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 51-100.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie *et al.* (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39-44.

KRENAK, Ailton. Compartilhar a Memória. In: DIAS, Camila Loureiro; CAPIBERIBE, Artionka (Orgs.). **Os Índios na Constituição**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2019, p. 17-34.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p. 38-62, jan./mar.2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD/Museu Nacional (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1), 2006.

MELATTI, Júlio Cesar. **Índios do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2007.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (Orgs.). **A Temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º. e 2º graus**. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2000, p. 221-236.

MORAES, Renata Figueiredo; CAMPOS, Sabrina Machado. O ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. **Revista Transversos: Dossiê: Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas - 10 anos da Lei 11.645/08**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 11-34, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/35855>. Acesso em: 05 mar. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 17-48

MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (Orgs.). **A Temática indígena**

na escola: Novos subsídios para professores de 1º. e 2º graus . São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2000, p. 171-196.

NOVAES, Adauto (Org). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Projeto Trilhas de Conhecimentos – LACED/Museu Nacional, Brasília, DF, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Orgs). **A temática indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo, SP: Global Editora ; Brasília: MEC: MARI : UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Cidadania, Racismo e Pluralismo: A presença das sociedades indígenas na organização dos Estados Nacionais. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 27-33, 1996.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Os atalhos da magia: reflexões sobre o relato dos naturalistas viajantes na etnografia indígena. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Belém, v. 3, n. 2, p. 95, 1987.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça**: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

RAMINELLI, Ronald. **A Representação do índio – de Caminha à Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **Retrospectiva, D.E.L.T.A.**, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995, p. 82-113.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe (Org.). 9ª. ed., São Paulo: Contexto, 2004, p. 117-127.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 159-177.

SCHWARCZ, Lília Moritz. O espetáculo da miscigenação. In: DOMINGUES, HMB., SÁ, MR.; GLICK, T. (Orgs.). **A recepção do Darwinismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003, p. 165-180.

SHADEN, Egon. O estudo do índio brasileiro ontem e hoje. **Revista América Indígena**, v. XIV, n. 13, p. 233-252, jul. 1954.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na Escola - Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo, SP: Global Editora; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2000.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafio com a Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012a.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o Ensino: Reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, v. 23, n. 2, p. 89-105, jul./dez. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro Didático de História: representações do “índio” e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 151-168, 2012b.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPOSITO, Fernanda. Escravidão Indígena: nas sombras da história. **Escola da Cidade**, 12 abr. 2017. Disponível em: <https://ct.escoladacidade.edu.br/contraconduatas/editorias/escravidao-na-historia-antiguidade-e-contemporaneidade/escravidao-indigena-nas-sombras-da-historia/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SPOSITO, Fernanda; CASCO, Ricardo. **História e Cultura indígena**. Aperfeiçoamento em Gestão do desenvolvimento na escola, módulo 5: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. São Paulo: COMFORT/UNIFESP, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice, LESSARO, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboços de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991.

TERRA, Antônia. História e Dialogismo. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed., São Paulo: Contexto, 2004, p. 91-103.

VALLES, Giselda Maria. **O ensino de história na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades**. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

VIEIRA, Rosangela Steffen. Educação Intercultural: uma proposta de ação no Mundo Multicultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2002, p. 117-128.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. **Povos Indígenas no Brasil**, 26 abr. 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em 10 ag. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César *et al.* (Orgs.) **O Construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996, p. 153-196.

ANEXOS

Indígenas na Constituinte – 1987-1988

Imagem 1



Votação do capítulo dos Direitos Indígenas no Plenário da Constituinte, Congresso Nacional, Brasília. Foto: Leopoldo Silva

Fonte: <https://medium.com/hist%C3%B3rias-socioambientais/caminhos-contra-o-retrocesso-6944ef105288>

Acesso em 18 mar. 2021.

Imagem 2



Francisco Kaingang (segurando a Bandeira do Brasil), junto com outras lideranças indígenas, no fundo de um plenário, em vigília durante negociações sobre capítulo dos índios na Constituinte, auditório da liderança do PMBD no Congresso Nacional | Foto: Beto Ricardo/ISA

Fonte: <https://medium.com/hist%C3%B3rias-socioambientais/caminhos-contra-o-retrocesso-6944ef105288>

Acesso em 18 mar. 2021.

ARTIGO 231 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL**Capítulo VIII
Dos Índios**

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

Notícias sobre violências infringidas aos povos indígenas

National Geographic Brasil

POVOS INDÍGENAS

Na luta por demarcação de terra no Pará, indígenas enfrentam novas ameaças

Terra Indígena Maró é reivindicada pelos povos borari e arapium há 20 anos, mas esse e outros 16 processos que esperam por homologação do Ministério da Justiça estão travados. Enquanto isso, pressão de madeireiros e invasores continua.

POR KEVIN DAMASIO

PUBLICADO 2 DE MAR. DE 2021 17:00 BRT, ATUALIZADO 3 DE MAR. DE 2021 14:52 BRT



Pátio de com milhares de toras de madeira às margens do rio Arapiuns, no oeste do Pará, fotografado em novembro de 2019. Em dezembro de 2020, este local e outros pátios ao longo dos rios Arapiuns e Mamuru foram alvos da [maior apreensão de madeira ilegal da história](#) – a Polícia Federal reteve 131,1 mil m³.

FOTO DE FLAVIO FORNER

20/09/2011 20h11 - Atualizado em 21/09/2011 15h51

Madeireiros ilegais invadem área de tribos isoladas na Amazônia

Organização 'Survival International' confirmou ação irregular após expedição. Segundo a Funai, invasões ocorrem há seis meses na região indígena.

Eduardo Carvalho e Glauco Araújo

Do Globo Natureza e do G1, em São Paulo

Em meio à covid-19, garimpo avança e se aproxima de índios isolados em Roraima

João Fellet
BBC News Brasil em São Paulo

9 abril 2020



FUNAI

Maloca da comunidade Moxihatëtêma, subgrupo yanomami que vive em isolamento voluntário

Imagens de satélite mostram que garimpeiros estão ampliando suas operações dentro da Terra Indígena Yanomami, em Roraima e no Amazonas, mesmo durante a pandemia do novo coronavírus.

G1 Globo.com

Mais de 500 índios foram mortos desde 2003 no Brasil ...

Em 2011, foram assassinados 51 indígenas; MS concentra 62% dos casos.

Mortes têm como principal causa disputa por terras, diz órgão da CNBB.

13/06/2012 ...

13 de jun. de 2012



Texto sobre a participação de Ailton Krenak na Constituinte

“[...] o instrumento nacional mais relevante é a Constituição de 1988, a nossa constituinte, que eu tive a situação extraordinária de naquela época estar coordenando a União das Nações Indígenas, o movimento indígena que estava lutando com o governo para fazer respeitar os nossos direitos e caiu para mim a responsabilidade de defender dentro do Congresso, na Assembleia Nacional Constituinte, que junta às duas casas, o Senado e a Câmara. [...]

Para entrar lá tinha que usar terno e quando eu cheguei lá o camarada que cuida do protocolo disse: “você não pode entrar aqui, você não está de terno”. Eu estava de camiseta. Saí e fui lá na área dos gabinetes e encontrei com os deputados meus amigos e um desses camaradas é o Domingos Leonelli, foi deputado constituinte pela Bahia; o outro era o Fábio Feldmann que é um ambientalista lá de São Paulo, que era deputado na época. Um me emprestou a camisa, outro me emprestou a gravata, outro me emprestou o paletó [...], aí eu pego o paletó, gravata, aquele negócio todo e me fantasio de “sanfolhudo” e vou lá para o gabinete, esperar o camarada que ia me chamar pra subir.

O Ulisses Guimarães iria me chamar. Eu tinha 10 minutos para falar. Eles ficaram um ano e tanto quebrando o pau entre eles pra discutir a Constituição e eu tinha 10 minutos para defender os direitos indígenas. Se vocês abrirem a Constituição vocês irão ver lá dentro tem um capítulo que se chama “Dos Índios”, do direito dos índios, é o 231. Aquele capítulo, gente, aqueles artigos da Constituição Brasileira... eu estava com eles no meu bolso quando eu subi. Ninguém os conhecia, a não ser aqueles que haviam debatido eles com a gente e aqueles camaradas que estavam lá brigando uns com os outros, os constituintes.

Eu pensei: eu não vou poder ler essas coisas para esses camaradas, eles não vão me escutar, eles ficam brigando uns com os outros, batendo boca, etc. Eu vou ter que fazer uma coisa de índio, eu vou ter que aprontar uma coisa de índio aqui para distrair eles, porque se eu tentar fazer coisa de branco aqui, não vai rolar. Aí, eu peguei um potinho, esses potinhos de cosméticos que as mulheres usam pra fazer maquiagem e botei jenipapo, a pasta de jenipapo com carvão, dentro daquele potinho e enfiei no bolso do paletó e subi. Quando o presidente da casa disse: “agora vamos ouvir agora uma proposta de emenda para os direitos dos índios”.

Eu olhei lá embaixo: bagunça. Ninguém escutava. Aí eu fui ao púlpito, acertei o microfone e pequei o potinho, segurei e falei: “Bom-dia para os senhores”. Fiz um ruído no microfone para os caras pararem um pouquinho e tirei o potinho e comecei a pintar o meu rosto com aquela tinta preta. Os fotógrafos e os cinegrafistas que estavam lá embaixo começaram a estourar os flashes deles, pois querem espetáculo. Começaram com os flashes deles e os camaradas que estavam lá embaixo pararam para ver o que estava acontecendo e viram que eles estavam me fotografando e me filmando. Aí aquele monte de senadores e deputados saíram de onde estava e vieram para mais próximo de onde eu estava, no púlpito, e escutaram o que eu estava falando com eles.

KRENAK, Ailton. História indígena e o eterno retorno do encontro. In: LIMA, Pablo (Coord.). **Fontes e Reflexões para o Ensino de História Indígena e Afrobrasileira: uma contribuição da Área de História do PIBID/FAE/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012. (Coleção PIBID Faz). p. 114-131.