

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Relatório de Qualificação

Relatório elaborado como atividade obrigatória do Programa de Pós Graduação (Mestrado Acadêmico) em História na Universidade Federal de São Paulo. Título da dissertação: O ensino de história indígena nas propostas curriculares oficiais do Brasil (2008-2016). Discente: Fernanda Pereira da Costa, número de matrícula: 121563. Orientador: Prof. Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

Guarulhos

Fevereiro/2019

Sumário

Sumário	3
Memorial.....	4
Disciplinas cursadas no Programa de Pós Graduação em História da EFLCH - UNIFESP	7
Bolsa CAPES e estágio PAD.....	8
Eventos acadêmicos	9
Cursos de extensão	9
Introdução.....	11
Capítulo 1: Apresentação das propostas curriculares.....	20
Características gerais das propostas curriculares	23
Organização dos conteúdos	27
Autores	30
Formas de participação	32
Capítulo 2: A concepção de currículo e de ensino nas propostas curriculares.....	33
Linhas discursivas	37
Plano de Dissertação	50
Apêndices	52
Referências bibliográficas	54

Memorial

“Conhecemos a tendência da mente de remodelar toda experiência em categorias nítidas, cheias de sentido e úteis para o presente. Mal termina a percepção, as lembranças já começam a modificá-la: experiências, hábitos, afetos, convenções vão trabalhar a matéria da memória. Um desejo de explicação atua sobre o presente e sobre o passado, integrando suas experiências nos esquemas pelos quais a pessoa norteia. O empenho do indivíduo em dar um sentido à sua biografia penetra as lembranças com um ‘desejo de explicação’.”

Ecléa Bosi, 1994, p. 419.

Não poderia descrever a minha trajetória acadêmica e profissional sem explicitar o acontecimento que me impulsionou a ser professora de História. A disciplina era das que mais me interessava, desde que tive contato, ainda na escola básica. No entanto, passei a me interessar mais depois que tive aula com um determinado professor. Acredito que era o seu gosto palpável por aquilo que ensinava, mas, principalmente, a sua forma de nos encorajar a olhar para o mundo com olhos críticos. Adquiri a consciência de que a realidade vivida e compartilhada pelos homens não é um dado imutável, mas uma construção social.

Foi nas aulas de História que comecei a me perceber como parte de uma sociedade. Eu não era apenas agente de uma história individual, mas também de uma história coletiva. Passei a me perguntar sobre o papel que eu gostaria de desempenhar nessa coletividade. Aquelas aulas tiveram uma função importante, pois transformaram minha compreensão social: aos poucos, substituí as respostas por perguntas e passei a entender que existiam diversas formas de compreender a realidade que me cercava. Aquela que eu tinha não era a única, muito menos, a certa. Esse processo me marcou de tal maneira que me fez desejar ser para outras pessoas aquilo que aquele professor tinha sido pra mim. Então, a minha relação com a História é mais do que um gosto intelectual. É um gosto pela transformação que a compreensão histórica gerou na minha vida e que eu gostaria de contribuir para que gerasse na vida de outras pessoas.

Foi assim que decidi fazer História para ser professora. Entrei no curso de História da Universidade de São Paulo no ano de 2008.

Uma das primeiras matérias que fiz na graduação foi História da América Colonial, com o professor Eduardo Natalino dos Santos. O curso abordou, além da história colonial, a história anterior à colonização do continente. Foi o meu primeiro contato, na graduação, com história indígena. Eu tinha interesse pelas populações indígenas, desde antes da faculdade, porém, a minha visão em relação a essas populações era idealizada: o índio como o bom selvagem, vítima do violento processo de colonização. Fiquei fascinada nas aulas em que, pela primeira vez, tive consciência das populações indígenas como sujeitos históricos que agem segundo interesses próprios, que possuem contradições e que não são, necessariamente, vencidos.

Fiz outras duas disciplinas com o mesmo professor sobre História pré-hispânica e América indígena no período colonial. Também passei a frequentar o CEMA – Centro de Estudos Mesoamericanos e Andinos – USP, onde participava dos seminários de pesquisa e leituras dirigidas.

Em 2012 comecei uma iniciação científica com o professor Eduardo Natalino sobre as representações das mulheres em dois cronistas andinos do período colonial – Felipe Guamán Poma de Ayala e Garcilaso de La Vega. O objetivo da iniciação científica era mapear as representações que os dois autores tinham sobre as mulheres do período pré-hispânico. Embora ambos vivessem sob o domínio espanhol, percebemos que um deles trazia uma visão mais marcada pela tradição cristã, enquanto o outro, apesar dessa tradição também estar presente, trazia elementos não cristãos, que caracterizamos como tradição andina sobre a mulher. Pudemos contrapor as duas tradições e pensar o que no pensamento deles sobre as mulheres teria uma origem indígena ou cristã.

O trabalho de iniciação científica me preparou para elaborar um projeto de pesquisa, desenvolver metodologia para analisar fontes e fazer fichamentos das leituras realizadas, o que está sendo essencial agora no mestrado. Também tive minha primeira experiência em apresentar um trabalho em um evento acadêmico, o Simpósio Internacional de Iniciação científica da USP – SIICUSP – em 2013.

Em 2012 fiz uma disciplina com a professora Antonia Terra sobre ensino de história indígena. Além das aulas e das leituras, fizemos visitas às aldeias dos guaranis *Mbya* no Jaraguá e Tenondé Porã em Parelheiros. Conhecemos escolas indígenas e tivemos a

oportunidade de conversar e aprender com os guaranis o que nos forneceu uma experiência riquíssima. A disciplina me instigou e me ofereceu subsídios para ser uma professora que trabalhasse com essas temáticas em sala de aula.

O contato que tive com a história indígena na Universidade a partir das disciplinas, da participação no Centro de Estudos Mesoamericanos e Andinos (CEMA) e da iniciação científica foi crucial para que eu decidisse pesquisar temáticas relacionadas à história indígena.

Em minha experiência como professora da educação básica, procurei unir o interesse por história indígena com o ensino. Comecei a dar aulas em uma escola estadual no bairro do Rio Pequeno chamada Daniel Paulo Verano Pontes no ano de 2012. Estava no último ano da faculdade e prestei um processo seletivo em que fui aprovada e passei a ter um contrato temporário de trabalho com a rede pública estadual. Em 2014 passei no concurso e me efetivei como professora dessa mesma rede, atuando como professora de Ensino Fundamental II e Médio de História na escola Fernão Dias Paes no bairro de Pinheiros.

De 2013 a 2015 participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid - vinculado ao curso de História da Universidade de São Paulo, como professora supervisora, coordenado pelo professor Maurício Cardoso. A proposta consistia em integrar um professor da Universidade a professores da rede pública para realizarem, com os alunos da graduação, projetos pedagógicos nas escolas. Nossa proposta era desenvolver projetos relacionados à história indígena. Foi uma experiência muito importante que aliava um alto nível de reflexão teórica à capacidade criativa, resultando em projetos de boa qualidade. Tínhamos de 5 a 6 graduandos em sala de aula o que permitia dar mais atenção aos alunos, gerando ótimos resultados nas atividades. A experiência do Pibid também teve grande influência na escolha da minha pesquisa de mestrado

No ano de 2016 fui designada professora coordenadora pedagógica em outra escola da rede, chamada Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo, localizada no Alto de Pinheiros. A experiência em um cargo fora da sala de aula me deu uma compreensão melhor da escola e de seus variados problemas. No segundo semestre de 2016, decidi que voltaria para a sala de aula no ano seguinte e que queria ingressar no mestrado. Prestei o mestrado em História na UNIFESP. Passei e comecei a cursar em 2017.

O meu projeto inicial era analisar o currículo de História do Estado de São Paulo em relação ao ensino de história Indígena. Meu orientador, Antonio Simplício de Almeida Neto, sugeriu a ampliação do projeto, para termos uma dimensão nacional do ensino de história indígena nas propostas curriculares atuais. Essa alteração no projeto foi muito importante, pois acredito que analisar o currículo só do Estado de São Paulo me daria uma pesquisa de mestrado mais limitada.

No segundo semestre de 2017, já no mestrado, optei por exonerar o meu cargo de professora da rede estadual, pois as condições estavam ruins e a carga de trabalho muito alta, o que estava prejudicando os meus estudos. Eu já havia passado no concurso para professor de História do Ensino Fundamental II e Médio da prefeitura de São Paulo e fui chamada nesse mesmo semestre. Atualmente concilio a pesquisa com o meu trabalho em uma escola municipal da na zona sul da cidade chamada Pracinhas da FEB, dando aulas de História para jovens e adultos (EJA) do Ensino Fundamental II.

Disciplinas cursadas no Programa de Pós Graduação em História da EFLCH - UNIFESP

Cursei todos os créditos de disciplinas no Departamento de História da EFLCH entre o primeiro semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. A primeira disciplina cursada foi História da Cultura com a professora Maria Rita de Almeida Toledo e o professor Fabiano Fernandes. A disciplina foi excelente para minha formação, pois ampliou muito o meu repertório bibliográfico na área. A proposta do curso de basear as aulas nas questões que nós, alunos, levantávamos sobre os textos permitiu uma melhor compreensão das discussões teóricas. Conheci autores importantes com os quais dialogo em minha pesquisa como Michel de Certeau, Raymond Willians, Roger Chartier e Viñao Frago.

Ainda no primeiro semestre de 2017 fiz as disciplinas Seminário e Laboratório de Pesquisa que contribuíram significativamente para um conhecimento mais formal sobre como escrever uma dissertação. Aprendi muito lendo e comentando os projetos de colegas, assim como tive contribuições fundamentais nas leituras e comentários do meu projeto por colegas.

No segundo semestre cursei a disciplina Migrações e Identidades com o professor Odair da Cruz Paiva que foi central no embasamento teórico sobre as questões identitárias,

neste sentido, destaco as aulas em que lemos e discutimos textos de Stuart Hall e Boaventura de Souza Santos. Também cursei a disciplina História dos Conceitos com o professor Luis Filipe Silvério Lima e João Adolfo Hansen. As aulas foram de uma profundidade teórica muito alta e pude me aproximar mais dos estudos que envolvem linguagem e História. Também cursei Seminário e Laboratório II, em que nos debruçamos na análise de revistas acadêmicas. Foi importante para entender melhor alguns aspectos do trabalho acadêmico como publicações, critérios de produtividade e avaliação da CAPES.

Como no primeiro semestre de 2017 estava dando aula na rede estadual, não consegui fazer a disciplina História da historiografia e optei por fazê-la em 2018. Cursei a disciplina no 1º semestre com o professor Glaydson José da Silva. O curso se centrou na discussão de conceitos relacionados às pesquisas dos estudantes. A cada aula discutíamos um conceito diferente, geralmente com a presença de especialistas naquele conceito.

Bolsa CAPES e estágio PAD

Em abril de 2018 recebi a notícia que fui contemplada com a bolsa CAPES o que me surpreendeu, pois eu achava que se conseguisse recebê-la, seria mais para o final do mestrado. Fiquei em 8º lugar no processo seletivo e como já havia mandado o projeto para a FAPESP acabei tendo a chance de receber antes do que esperava. A bolsa tem me permitido pegar uma carga de trabalho menor na escola para me dedicar ao projeto de pesquisa.

No segundo semestre de 2018 realizei o estágio PAD – Programa de Aperfeiçoamento Didático – obrigatório para os bolsistas CAPES com a professora Cláudia Plens na disciplina Arqueologia para Pesquisa e Ensino de História. As discussões em Arqueologia me interessaram muito, pois envolveram, entre outras coisas, o estudo de história indígena a partir da cultura material. Além disso, apresentei seminários de leitura baseado no livro História do Pensamento Arqueológico, (TRIGGER, 2004) o que me permitiu uma compreensão histórica da disciplina. Também acompanhei o desenvolvimento dos alunos a partir da leitura dos fichamentos deles sobre os textos da aula. Além de o estágio ter contribuído diretamente para minha formação, pois me introduziu no estudo da Arqueologia, me aproximou do que é ser docente no ensino superior.

Eventos acadêmicos

Em julho de 2017 participei do XXIX Simpósio Nacional da ANPUH em que apresentei a minha pesquisa no simpósio temático Reeducação para as relações etnicorraciais. Ouvir trabalhos dos colegas que estão pesquisando temáticas relacionadas ao ensino ampliou minhas concepções teóricas e me apresentou referências bibliográficas que não conhecia.

Em setembro de 2018 participei da Semana de História da Universidade Federal Fluminense em que pude apresentar minha pesquisa e ouvir críticas e sugestões, além de ampliar repertório e bibliografia.

Cursos de extensão

No segundo semestre de 2017 realizei o curso de extensão oferecido pelo Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo sobre Judith Butler e Michel Foucault. O meu interesse maior era na metodologia desses autores em relação à análise discursiva.

Em setembro de 2017 fiz o curso história indígena na cidade de São Paulo, no Instituto Bixiga, dado pelo professor indígena Casé Angatu Xucuru Tupinambá que fala sobre a presença indígena na história da cidade de São Paulo. O curso é de dois dias sendo que o primeiro é mais teórico enquanto o segundo é um trabalho de campo no museu do Pátio do Colégio e nas ruas do centro da cidade.

Neste semestre estou realizando o curso de extensão, organizado pelo CEMA - USP de Introdução à história indígena. Andes Centrais, Mesoamérica, Andes e Terras baixas da América do Sul. Como não fiz nenhuma matéria na pós-graduação que envolvesse as temáticas indígenas, resolvi fazer este curso de extensão que tinha em sua programação aulas com diversos professores indígenas.

Concluo este memorial com a clareza que fazer pesquisa tem contribuído para que eu seja uma professora melhor. O trabalho, por vezes solitário da pesquisa, enriquece o momento coletivo da sala de aula. E, por outro lado, as trocas em sala de aula dão sentidos sociais para aquilo que pesquiso. Pesquisar sobre ensino tem me trazido compreensões mais aprofundadas sobre as disputas e escolhas que marcam o cotidiano das escolas e a necessidade de ampliar os conhecimentos ensinados para além da cultura hegemônica. É preciso descolonizar o pensamento, as práticas e a nossa forma de compreender e explicar o mundo e a escola é um local que pode contribuir muito nesse processo.

Introdução

O objetivo central desta pesquisa é analisar os conteúdos que tratam das histórias e culturas dos povos ameríndios que habitam e habitaram os territórios do Brasil e da América em vinte e três propostas curriculares de Estados brasileiros e do Distrito Federal do Ensino Fundamental II e Médio, feitas a partir de 2008. Com essa análise, buscaremos mapear como o ensino de história indígena se apresenta nas propostas curriculares. O recorte temporal foi escolhido a partir da promulgação da lei 11.645/08 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica do país.

Apesar de a lei definir a obrigatoriedade de história e cultura dos povos indígenas do Brasil, os povos ameríndios aparecem no ensino de História em visões comparativas, que chegam a hierarquizá-los, muitas vezes apresentando incas, maias e astecas, por exemplo, como culturas superiores. Neste sentido, entendemos que é importante mapear como um todo o discurso sobre história indígena presente nos materiais didáticos, incluindo, além dos povos do Brasil, os povos da América em geral.

As fontes da pesquisa consistirão em propostas curriculares da rede pública de Estados brasileiros, o que pode, em alguns casos, incluir materiais didáticos como as de São Paulo e Rio Grande do Sul. Além das propostas curriculares de História, nos interessa pensar nas diretrizes gerais que embasam os documentos, assim como as discussões teóricas que envolvem sua elaboração.

Interessa-nos diagnosticar quais discursos são construídos sobre as populações ameríndias nestes documentos. Neste sentido, nos caberia indagar: As populações indígenas são tratadas como sujeitos históricos ou meramente reagem à ação do colonizador? São levados em consideração aspectos da história, cultura e valores das sociedades ameríndias? Há hierarquizações no tratamento das diversas populações? Existe um reconhecimento da diversidade étnica, cultural e política das populações indígenas? Quais são as relações entre a iconografia, os textos e atividades propostas? Em quais momentos e ocasiões históricas essas populações aparecem? O material leva em consideração a presença das populações indígenas na contemporaneidade? Quais as diferenças de propostas e abordagens sobre tais conteúdos entre os diferentes Estados brasileiros? Tais questionamentos servem de baliza à nossa busca

por responder ainda que parcialmente, como e se circulam os saberes (e quais são) sobre história e cultura indígena fomentados pelos Estados à educação pública básica.

A presença de temas relacionados aos povos indígenas nos currículos, materiais didáticos e na escola não é algo recente. Apesar da lei 11.645 de 10 de março de 2008, do Governo Federal, estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira no ensino básico, os povos indígenas aparecem como tema da disciplina de História desde a primeira metade do século XIX, conforme observou Adriane Costa da Silva em sua dissertação de mestrado *Versões didáticas da história indígena (1870-1950)*:

A descrição dos habitantes que aqui viviam em épocas anteriores ao descobrimento, a conquista e ocupação da região que corresponde aos limites geopolíticos do território brasileiro na atualidade, as guerras entre indígenas e europeus, a escravização dos negros da terra, os conflitos entre colonos, índios e jesuítas, resolvidos, muitas vezes, na ponta da espada, são temas de estudo que integram os programas curriculares da História escolar, desde o nascimento da disciplina na primeira metade do Oitocentos até a atualidade.¹

Sendo assim, a lei 11.645/08 não é responsável pela inserção das temáticas de história indígena na escola. A questão central que ela pode engendrar é a necessidade de “[...] situar em outro lugar os conhecimentos que temos sobre os indígenas.”² Nesse sentido, não se trata apenas de garantir um espaço mais amplo para os povos indígenas nos currículos da educação básica, mas também, e principalmente, garantir que as histórias sobre eles não os apresentem como “[...] selvagens, empecilhos ao desenvolvimento do país, atrasados e incivilizados”³, como, durante muito tempo, foram tratados nos materiais didáticos e na escola.

É necessário reconhecer os avanços ocorridos nas políticas públicas na última década, em relação a essas visões etnocêntricas e de caráter negativo, que marcaram as representações dos povos indígenas no ensino de História. Entretanto, persistem as visões generalizantes que não apresentam as variedades étnicas, culturais, políticas e históricas dessas populações. Além disto, diversos estereótipos persistem nas práticas sociais e, também, nas práticas escolares. De acordo com John Manuel Monteiro:

Os manuais escolares e mesmo a historiografia profissional tendem a liquidar rapidamente com as populações indígenas, dando-lhes um certo destaque - como não podia deixar de dar – apenas nos anos iniciais da colonização. Apesar de

¹ SILVA, Adriane Costa da. *Versões didáticas da história indígena (1879-1950)*. 2000. 153 f. Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013, p.6.

² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p.106.

³ Idem, pp. 108.

reaparecerem pontualmente em alguns episódios – por exemplo, como valentes auxiliares dos luso-brasileiros na guerra contra os holandeses, ou como vítimas dos excessos dos bandeirantes, ou ainda, como os protegidos do magnânimo Rondon no início deste século, as populações indígenas, de fato – contrapostas ao índio imaginado – são povos invisíveis em grande parte da história que se ensina convencionalmente. De modo geral, para dar conta da situação atual, fala-se dos índios de hoje como meros remanescentes, sobreviventes, resquícios que continuam agarrados ao pouco que lhes resta após cinco séculos de depredação e espoliação.⁴

A partir dos anos 1960, temos uma renovação nas abordagens acadêmicas sobre as histórias das populações ameríndias a partir de trabalhos como os de Miguel León Portilla e os de Nathan Wachtel⁵, em que buscaram tratar da história da colonização a partir da “visão dos vencidos”. Foram obras pioneiras no sentido de buscar explicações a partir do ponto de vista indígena e não o do colonizador europeu.

As tendências historiográficas iniciadas por Wachtel e León Portilla foram fundamentais para pensarmos as explicações históricas a partir de sujeitos que foram historicamente negligenciados. Abre-se, então, a perspectiva de que as populações indígenas tinham história.

Não podemos pensar essa tendência descolada do contexto político-social da época em que essas obras foram escritas. Trata-se de um momento, na segunda metade do século XX, em que explodem os movimentos de descolonização da África e Ásia, da luta contra a segregação racial nos Estados Unidos, o que também chama atenção para a defesa da diversidade étnica e para a história de opressão contra negros e indígenas. Podemos falar de um momento marcado pela pulverização e particularização das lutas, onde as questões étnicas e identitárias passaram a ocupar lugar de destaque.

No Brasil, temos o movimento conhecido como *nova história indígena*, a partir do final dos anos 1980, que tem como dois expoentes o já citado historiador John Manuel Monteiro e a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha. O movimento será responsável por um novo olhar e protagonismo para a história indígena, até então relegada às margens da História, e aprofundará o debate lançado pela “visão dos vencidos”, no sentido em que as populações

⁴ MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: História e resistência dos índios. In Adauto Novaes (org.), *A outra margem do Ocidente*, São Paulo, Companhia das Letras, 1999, pgs. 237-238.

⁵ WACHTEL, Nathan. *Los vencidos: los índios Del Peru frente a La conquista española (1530-1570)*. Marid: Alianza Editorial, 1976. LEON PORTILLA, M; GARUBAY, A.M. *Visión de los vencidos: relaciones indígenas de La conquista*. México, Biblioteca Del Estudiante Universitario, 1959.

indígenas são vistas em seus múltiplos contextos históricos, papéis sociais e agências. Segundo Monteiro:

Essas experiências, vivências e estratégias indígenas vêm sendo esmiuçadas por um crescente número de estudiosos, buscando aliar uma certa sensibilidade antropológica às informações inéditas que emergem, em fragmentos dispersos, dos arquivos que guardam e escondem os mistérios do passado. Este é um lado importante daquilo que podemos chamar de nova história indígena, porque há um outro lado, não menos importante, que é a investigação das diferentes perspectivas nativas sobre o passado, muitas vezes codificadas em registros orais que se distanciam do modo usual de pensar história (...) Deve-se ressaltar ainda que se trata de uma “nova história indígena”, porque esse tema não é nada novo na historiografia do país: desde os tempos coloniais, os cronistas e outros escritores se indagaram a respeito dela, e, no século XIX, a temática indígena foi crucial na elaboração de uma mitografia fundacional do país, que se desdobrou em sucessivas ondas da historiografia e do pensamento social brasileiro.⁶

Esse movimento pretendeu se contrapor às visões hegemônicas de que as populações indígenas não possuíam história e deviam ser estudadas apenas pela Etnologia⁷. Podemos dizer também que a *nova história indígena* está relacionada à intensificação das lutas dos movimentos indígenas no Brasil pelo reconhecimento de suas identidades e pela posse de suas terras, que resultaram no reconhecimento legal dos direitos indígenas na Constituição de 1988. A abordagem iniciada pelos trabalhos de John Manuel Monteiro e Manuela Carneiro da Cunha influenciará uma nova geração de historiadores no trabalho com a história indígena.

As revisões propostas pela *nova história indígena* não negam as diversas formas de violência a que as populações ameríndias foram submetidas. Entretanto, tratá-las apenas como vítimas, simplifica os processos múltiplos que marcaram a história do continente desde o período colonial, além de ignorar as diversas respostas e soluções que essas populações criaram neste novo contexto.

Para exemplificar como a história das populações indígenas pode ser abordada para além da categoria de “vencidos” ou apenas vítimas do processo colonizador, evocamos alguns

⁶ MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: História e resistência dos índios. In Adauto Novaes (org.), *A outra margem do Ocidente*, São Paulo, Companhia das Letras, 1999, p. 238.

⁷ Ideia defendida por F.A Varnhagen (Visconde de Porto Seguro) em *História Geral do Brasil*, publicado pela primeira vez em 1854. Varnhagen sintetizou as visões negativa sobre as populações indígenas, já pensadas por C.F.P von Martius e que influenciaram profundamente o cenário intelectual da época, repercutindo pelos séculos XIX e XX.

trabalhos no campo da História que se enquadram nessa nova abordagem em relação à história indígena. A principal contribuição dessa revisão historiográfica é que ela busca entender a agência indígena e isso faz surgir outras perguntas às fontes históricas e, conseqüentemente, emergir novas narrativas.

O primeiro deles é o de Federico Navarrete Linares, historiador mexicano que defende que as características das sociedades indígenas foram determinantes para definir a história colonial, e neste sentido, as variadas regiões que fazem parte do atual México, tiveram processos de colonização distintos, sendo que em algumas regiões esse processo foi rápido e, em outras, nunca chegou a acontecer totalmente. Também chama atenção para a participação indígena no processo de conquista. Alguns povos estavam aliados aos espanhóis nesse episódio, ou seja, participaram deste momento histórico como vitoriosos e não perdedores.⁸

Outro trabalho que tem como central a atuação indígena é o de Fernanda Sposito que pesquisou documentos produzidos pelas autoridades locais da Província de São Paulo para o estudo da “dimensão paulista” da questão indígena associada à política do estado imperial. Quando entendemos que tanto os brancos, nesse caso, os paulistas, como os indígenas possuem ação, podemos ter uma visão mais complexa dos acontecimentos passados em que diferentes interesses estão em disputa. E assim, novas compreensões se abrem:

No entanto, para os paulistas, a conversão dos índios era algo problemático, pois estes constantemente regressavam às matas, sendo, segundo os conquistadores, de índole instável. Na verdade, esse comportamento indica os pontos de resistência dos grupos aldeados. Além disso, os interesses que os levavam a se aliar aos nacionais não eram os mesmos projetados pelos últimos, ou seja, os indígenas não passaram a viver junto aos paulistas e permitirem a presença deles em seus territórios porque

⁸ O autor, ao tratar da conquista e colonização do atual território do México, diferencia os processos para diferentes regiões do país: o Altiplano Central, Michoacán, a zona maia das terras altas de Chiapas e Guatemala, as terras baixas deucatã e o norte do México. Ou seja, cada uma dessas regiões tiveram processos distintos, sendo que enquanto no Altiplano Central, a conquista foi relativamente rápida, mas nas terras baixas da Guatemala se prolongou por mais de cento e cinquenta anos e nunca foi totalmente aceita pelas populações indígenas. Navarrete Linares também nos chama a atenção para as formas de organização indígena do chamado império asteca ou mexicana, dizendo que essa organização baseada no domínio militar e tributário que os astecas e seus aliados exerciam sobre outros grupos, geraram instabilidade política e formas de resistência dos povos dominados.

Quando os europeus chegaram, esse grupo, descontente com o domínio asteca, assim como outros, viram neles aliados para derrotarem seus inimigos. A queda do império asteca, em 1521, só foi possível devido à aliança dos europeus com as populações indígenas. Ver em: NAVARRETE LINARES, Federico. La conquista europea y el régimen colonial. In: *Historia antigua de México*, vol. III, pp. 371-405.

queriam estar sujeitos a eles, mas porque podiam obter benefícios nas lutas contra tribos inimigas ou outras vantagens táticas, como a aquisição de ferramentas, por exemplo.⁹

É muito comum que entendamos a resistência indígena a partir das fugas e resistências armadas. Entretanto, as estratégias das populações indígenas e as respostas que encontraram para continuar existindo em um contexto adverso e novo são múltiplas. Para exemplificar, recorremos a Maria Regina Celestino de Almeida que nos chama atenção para os usos que as populações indígenas faziam da justiça, vendo ali uma forma de reivindicarem seus direitos e interesses:

Do ponto de vista da história política, cabe ainda destacar as atuais tendências teóricas que visam a questionar a ideia de oposição rígida entre dominadores e dominados. A percepção segundo a qual os primeiros exerciam um controle total sobre os últimos anulando suas possibilidades de ação já não se sustenta. No caso dos índios submetidos à ordem colonial, os documentos têm revelado que eles tiveram possibilidades de agir e fizeram isso. Sua ação fundamentava-se, em grande parte, na própria lei. Isso nos remete a outra questão importante que tem sido valorizada na historiografia contemporânea. Trata-se de repensar o papel das legislações, vistas como resultantes de acordos, negociações e confrontos entre os agentes interessados e suas respectivas capacidades de fazer valer seus interesses.¹⁰

Os estudos citados podem ser vistos como representantes dessa nova abordagem que se baseia na agência indígena, buscando entender as formas próprias de organizações sociais indígenas e desconstruindo a visão das populações indígenas como apenas vítimas e “vencidos”.¹¹ Nas palavras de Cunha:

A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira. É significativo que dois eventos fundamentais — a gênese do homem branco e a iniciativa do contato — sejam frequentemente apreendidos nas sociedades indígenas como o produto de sua própria ação ou vontade.¹²

⁹ SPOSITO, Fernanda. Nem cidadãos, nem brasileiros – indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda, 2012, p.221.

¹⁰ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p.28.

¹¹ Nesta linha, também podemos citar o trabalho de Steve Stern sobre o império inca que também mostra a importância das elites andinas no início do período colonial. STERN, Steve J. Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española, Huamanga hasta 1640. Madrid: Alianza Editorial, 1986

¹² CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 23.

Este tipo de abordagem historiográfica nos faz perceber que o genericamente chamado “mundo indígena” não é um todo coeso e homogêneo. Estamos falando de inúmeros grupos étnicos que se relacionavam de formas diversas também. O que nos alerta para a necessidade de um olhar mais atento para a complexidade e contradições possíveis nas realidades passadas para não homogeneizarmos as narrativas históricas.

A história indígena tem se constituído, propriamente como um campo de estudo, ao longo das últimas três décadas na academia. Sabemos que essa constituição tem sido muito importante, pois contribui para a emergência de novas narrativas que, preocupadas em conhecer os processos históricos a partir das explicações e agência das populações indígenas, abrem novas perspectivas de interpretação histórica.

Destacamos nesse processo a entrada de indígenas no ensino superior e na pós-graduação¹³. Como consequências disto têm-se a formação de professores para atuarem em escolas indígenas e não indígenas, realização de pesquisas de mestrado e doutorado e, inclusive, indígenas se tornando professores universitários, atuando na formação de novos professores e pesquisadores. A inserção de indígenas nos espaços de pesquisa faz com que eles deixem de ser apenas objeto de conhecimento e passem a produzir conhecimentos o que contribui para a emergência de novas narrativas e, inclusive, novas epistemologias para o fazer científico.

Procuramos apresentar como se tem pensado recentemente, na academia, a história indígena, pois será referência em nossa análise sobre o ensino de história e cultura indígena nas propostas curriculares. Não se trata de um julgamento sobre o quanto os documentos curriculares se aproximam ou distanciam dos saberes desenvolvidos pelas pesquisas acadêmicas, pois sabemos que os saberes prescritos para a escola não são a mera reprodução do que é feito pela academia. Longe disso, possuem suas especificidades e finalidades próprias, por isso, este tipo de abordagem não nos interessa. Entretanto, entendemos que são aspectos fundamentais dessa *nova história indígena*, a busca pelo protagonismo indígena e o resgate dessas populações como agentes históricos plenos. Para nós, esses aspectos dialogam ou deveriam dialogar com o ensino de história e cultura indígena na educação básica, que tem como um de seus objetivos, formar cidadãos capazes de entender e respeitar a diversidade

¹³ O ingresso de indígenas nas universidades tem se intensificado ao longo da última década em decorrência de políticas públicas como as cotas raciais e formas de seleção específica como o vestibular indígena que já está existe em universidades, como na Universidade de Campinas (Unicamp).

étnica e cultural a fim de garantirmos uma sociedade que combata as discriminações e preconceitos. E para combater discriminações e preconceitos, é imprescindível o conhecimento sobre as histórias, as culturas, os saberes e as formas de organização social das populações ameríndias.

Sabemos que a academia não é a instituição que detém o monopólio do conhecimento e que, mesmo nela, há narrativas concorrentes em relação à história indígena. Ainda que mudanças de abordagem estejam acontecendo em seu interior, elas são muito recentes. Historicamente, a academia contribuiu para a compreensão de que as populações indígenas estavam fadadas ao desaparecimento. Sabemos que a mudança de abordagem da academia não chega com a velocidade que queríamos na escola e, menos ainda, nas práticas sociais.

As ideias que circulam sobre as populações indígenas são construídas a partir de processos que se dão através de inúmeros agentes dentre os quais a academia é um elemento entre outros como a escola, os meios de comunicação, a família, os interesses e as relações de poder entre diferentes setores da sociedade ao longo da história. Entretanto, pensamos que a escola pode ter um papel central no sentido de contribuir para uma visão crítica em relação aos discursos dos meios de comunicação sobre as populações indígenas e evidenciando as relações de poder no presente e no passado que tenderam a marginalizar e negar direitos a essas populações.

Neste sentido nos interessa saber como a história e a cultura indígena estão inseridas na escola a partir das propostas curriculares oficiais. Para tanto, analisaremos vinte e três currículos de estados brasileiros e do Distrito Federal do Ensino Fundamental II e Médio, feitos a partir de 2008. Nosso objetivo é traçar um panorama de como a história e cultura indígena se apresentam nesses documentos.

Resta-nos refletir sobre o que a presença, ou a ausência, da história indígena nas propostas curriculares nos diz sobre a sociedade que as produziu. Qual seria a qualidade dessa presença, ou seja, as populações indígenas aparecem como sujeitos da própria história ou vítimas de processos sobre os quais não tinham ação alguma? Trata-se de uma questão fundamental para entender quais visões essas sociedades pretendem reproduzir, nas práticas sociais, em relação às populações indígenas. É preciso estar atento ao dito e ao não dito, às contradições e aos conflitos que estão presentes nesses documentos e que nos interessam, particularmente, pelas práticas sociais que expressam.

De modo a atender mais adequadamente os objetivos propostos para essa pesquisa, essa dissertação será dividida em duas partes, com dois capítulos cada uma. A primeira parte será dedicada à apresentação e à análise das propostas curriculares em que no capítulo 1, intitulado, *Apresentação das propostas curriculares*, buscaremos descrever aspectos da constituição dessas propostas como: organização dos conteúdos, características materiais, autores e formas de participação. No capítulo 2, *A concepção de currículo e de ensino das propostas curriculares*, analisaremos a diretriz teórica das propostas em função da seguinte questão: qual a concepção de currículo e, por consequência, de ensino que os documentos curriculares possuem? Em função dessa análise, classificaremos as propostas curriculares em linhas discursivas. Em capítulos posteriores, analisaremos de que forma essas linhas discursivas se relacionam com as proposições para o ensino de história indígena.

Na parte 2, nos concentraremos propriamente no ensino de história e cultura indígena proposto pelos documentos curriculares. Teremos o capítulo 3, titulado: *Ensino de história e a educação para as relações etnicorraciais*, que analisará a parte teórica das diretrizes gerais das propostas curriculares e das diretrizes teóricas sobre a disciplina de História em relação às temáticas étnicas e raciais. Como a diversidade étnica aparece tanto no discurso geral quanto no da disciplina de História? Compararemos os dados das concepções mais gerais do currículo sobre a temática etnicorracial com os das concepções desenvolvidas na disciplina de História para pensar as relações entre estes discursos e como eles implicam na forma como a história indígena se apresenta nesses documentos. No capítulo 4, titulado: *A história indígena nas propostas curriculares*, teremos uma divisão em dois itens. O primeiro será propriamente a análise das propostas curriculares em relação ao ensino de história e cultura indígena. Quando as populações indígenas aparecem, como, quais aspectos de suas histórias, organizações e culturas são contemplados e se existe uma abordagem que leve em consideração as populações indígenas no presente. O segundo, analisará os materiais didáticos vinculados às propostas curriculares. Como São Paulo e Rio Grande do Sul possuem materiais didáticos para implementar a proposta curricular nos centraremos propriamente na análise desses materiais em relação ao ensino de história indígena. Esperamos assim oferecer uma visão geral de como o ensino de história e cultura indígena está sendo proposto pelos estados ao longo da última década.

Capítulo 1: Apresentação das propostas curriculares

As propostas curriculares, na maior parte dos casos, contemplam visões do que deve ser o ensino, os objetivos da educação e as reflexões teóricas que orientam as práticas de ensino. Também expressam reflexões sobre o contexto social de determinadas sociedades e seus aspectos históricos e culturais. Entendemos que esses documentos possuem discursos que nos permitem identificar as concepções de professores, estudantes, escola, ensino e também, de currículo, compartilhadas pelos sujeitos encarregados da elaboração deles.

Sendo assim, a análise de nossas fontes de pesquisa requer um processo que não envolve apenas o currículo da disciplina de História, pois entendemos que esse currículo não existe isoladamente, pelo menos na maior parte dos casos analisados. Portanto, achamos necessário analisar aspectos mais gerais dos currículos, pois entendemos que eles são relevantes na compreensão do nosso objeto de estudo, que são as proposições sobre o ensino de história e cultura indígena nesses materiais.

Neste capítulo nos centraremos na análise estrutural das propostas curriculares, buscando descrever aspectos de sua constituição como: organização dos conteúdos, características materiais, autores e formas de participação.

Para essa pesquisa selecionamos como *corpus* documental 23 propostas curriculares dos estados e do Distrito Federal do Ensino Fundamental e Médio a partir de 2008:

1. Orientações curriculares para o Ensino Médio. (ACRE, 2010);
2. Plano curricular da Educação básica do estado do Amapá (AMAPÁ, 2009);
3. Proposta de Currículo do Ensino Fundamental para a rede pública do Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2008);
4. Referencial curricular de Rondônia para o Ensino Médio (RONDÔNIA, 2012)
Referencial curricular Ensino Fundamental (RONDÔNIA: 2012);
5. Referencial curricular Ensino Fundamental (TOCANTINS, 2008); Proposta curricular Ensino Médio – versão preliminar (TOCANTINS, 2008);
6. Referencial curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas (ALAGOAS, 2010);
7. Orientações curriculares para o Ensino Médio (BAHIA, 2015); Proposta curricular – 6º ao 9º ano – Ciências humanas (BAHIA, sem data);
8. Coleção Escola Aprende – Ciências humanas e suas tecnologias (CEARÁ, 2008);
9. Diretrizes curriculares (MARANHÃO, 2014);
10. Parâmetros curriculares do Estado do Pernambuco. Parâmetros curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio (PERNAMBUCO, 2013);
11. Diretrizes curriculares da rede pública estadual de ensino do Piauí (PIAUI, 2013);
12. Referencial curricular – Rede estadual de ensino de Sergipe (Sergipe, 2011);
13. Currículo Referência da Rede estadual de Goiás - versão experimental (Goiás, 2012);
14. Concepções para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2010). Orientações para a educação das relações étnicorraciais (MATO GROSSO, sem data);
15. Referencial curricular da Rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2012);
16. Currículo em movimento da educação básica Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, sem data). Currículo em movimento da educação básica Ensino Médio (Distrito Federal, sem data);

17. Currículo Básico Escola Estadual – Guia de implementação (ESPÍRITO SANTO, 2009);
18. Proposta curricular – Ensino Fundamental e Ensino Médio (MINAS GERAIS, sem data);
19. Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012);
20. Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas tecnologias (SÃO PAULO, 2010). Apostilas do professor – História - do 6º ao 3º ano do Ensino Médio (2 volumes para cada ano). (SÃO PAULO, 2010);
21. Caderno de expectativas de aprendizagem (PARANÁ, 2012);
22. Proposta curricular de Santa Catarina – Formação integral na Educação básica (SANTA CATARINA, 2014);
23. Lições do Rio Grande – Ciências Humanas e suas tecnologias (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Caderno do professor – Ciências Humanas – Ensino Fundamental e Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

O acesso a essas fontes se deu através de pesquisa na internet. Nem sempre as propostas estão acessíveis nos sites das secretarias de educação dos estados e, nesses casos, foram necessárias buscas em sites de pesquisa. Conseguimos, dessa forma, 23 documentos curriculares de estados e do Distrito Federal que são todas as propostas em vigência no momento. O estado de Roraima não possui documento curricular, o do Pará e Rio Grande do Norte estão em processo de reformulação e o da Paraíba ainda não implementou a proposta curricular.¹⁴ Com isso, nosso conjunto de fontes cobre quase a totalidade do território brasileiro o que nos permitirá uma visão ampla de como o ensino de história e cultura indígena está sendo proposto nas redes estaduais do país.

Observamos diversas formas de nomear esses documentos, que se constituem em nossas fontes documentais, como referencial curricular, orientação curricular, currículo, expectativas de aprendizagem, proposta curricular, etc., dependendo da concepção de educação e curricular das equipes que elaboram tais propostas.

¹⁴ Essas informações foram retiradas da pesquisa realizada pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária)– currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepção, modos de implementação e usos no ano de 2014.

Os únicos documentos que tivemos acesso à versão impressa foram o currículo de São Paulo e as apostilas do professor do mesmo estado. Nos outros casos, acessamos os materiais a partir de sua versão digital. Sabemos que a materialidade das propostas interfere nos usos e apropriações que se fazem delas, porque como propõe Roger Chartier: “os textos não estão fora dos materiais de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados.”¹⁵

Desta forma, temos consciência de que o contato com o material impresso, a sua espessura, gramatura, cor, formato e editoração interferem na relação do professor com o documento. É comum que esses materiais sejam impressos e distribuídos nas escolas e não fiquem apenas na versão digital. Porém, não temos como saber se o contato maior dos docentes se dá a partir da versão impressa ou digital. Entretanto, não é raro que os professores tenham acesso à versão digital, pois, geralmente, as versões impressas ficam nas unidades escolares. Sendo assim, temos consciência dos limites que o não acesso à versão impressa desses documentos nos impõe, mas acreditamos que, mesmo com limitações, as versões digitais também possuem materialidade a ser considerada na análise do nosso objeto de pesquisa.

Características gerais das propostas curriculares

As propostas curriculares possuem diferentes formas de organização dos conteúdos, que traduzem diferentes concepções de ensino. Temos, por exemplo, Estados que dividem o currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio como Amazonas, Rondônia, Tocantins, Acre, Bahia, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal e os que optam por um único documento da Educação Básica, como Amapá, Alagoas, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Espírito Santo, Minas Gérias, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

¹⁵ CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: Unesp, 2002, p. 61-62.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

Dos que optaram pela divisão entre os currículos do Ensino Fundamental e Médio, apenas o estado da Bahia não possui um capítulo geral que estabelece as diretrizes teóricas do currículo. Entre os que optam por um documento único, os que não possuem as diretrizes teóricas estão em número maior, sendo Amapá, Ceará, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. O modelo curricular do Paraná, Goiás e Amapá contém todas as disciplinas e estabelece diretrizes específicas para o ensino de cada uma delas.

Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco optaram por um modelo fragmentado, em que cada disciplina possui um documento com diretrizes específicas para o ensino daquela disciplina e habilidades ou, no caso de Pernambuco, expectativas de aprendizagens, a serem trabalhadas. Já os estados da Bahia e Ceará optaram por currículos divididos por áreas de conhecimento, no caso, o currículo de História está na área de Ciências Humanas.

O tamanho da proposta curricular varia de acordo com o modelo escolhido, por exemplo, um documento único que inclui um capítulo introdutório com as diretrizes gerais para Ensino Fundamental e Médio e todas as disciplinas será muito maior do que um documento curricular que opta por um modelo fragmentado por área ou por disciplina. Para termos dimensão dessa variação, o documento curricular que tem o maior número de páginas é o do Espírito Santo, com 886 páginas que inclui todo o Ensino Fundamental e o Médio e o que tem o menor número de páginas é o da Bahia com 11 páginas para o Ensino Fundamental. A tabela abaixo inclui todas as propostas curriculares listadas em ordem decrescente em relação ao número de páginas.

Estado	Número de páginas do documento curricular
1. Espírito Santo	886
2. Tocantins	402
3. Goiás	372
4. Mato Grosso do Sul	361
5. Amapá	274
6. Sergipe	260
7. Amazonas	224

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

8. Santa Catarina	192
9. Rondônia	185
10. São Paulo	152
11. Distrito Federal	148
12. Rio Grande do Sul	132
13. Maranhão	108
14. Paraná	104
15. Ceará	94
16. Alagoas	93
17. Pernambuco e Minas Gerais	80
18. Piauí	69
19. Mato Grosso	67
20. Acre	61
21. Rio de Janeiro	20
22. Bahia	11

Além de tamanhos variados, temos também diferentes trabalhos de formatação e editoração. Com exceção do Maranhão (Figura 1), todos os currículos possuem capa, que pode ter imagens e ser colorida como a do Distrito Federal (Figura 4) e Pernambuco (Figura 5), ou em preto e branco, apenas com logotipos coloridos como a do Acre (Figura 2). O interior do documento também pode ser colorido e estilizado com linhas ou outras marcas, além de possuir imagens, ou apenas em preto e branco, sem traços estilísticos e sem imagens.

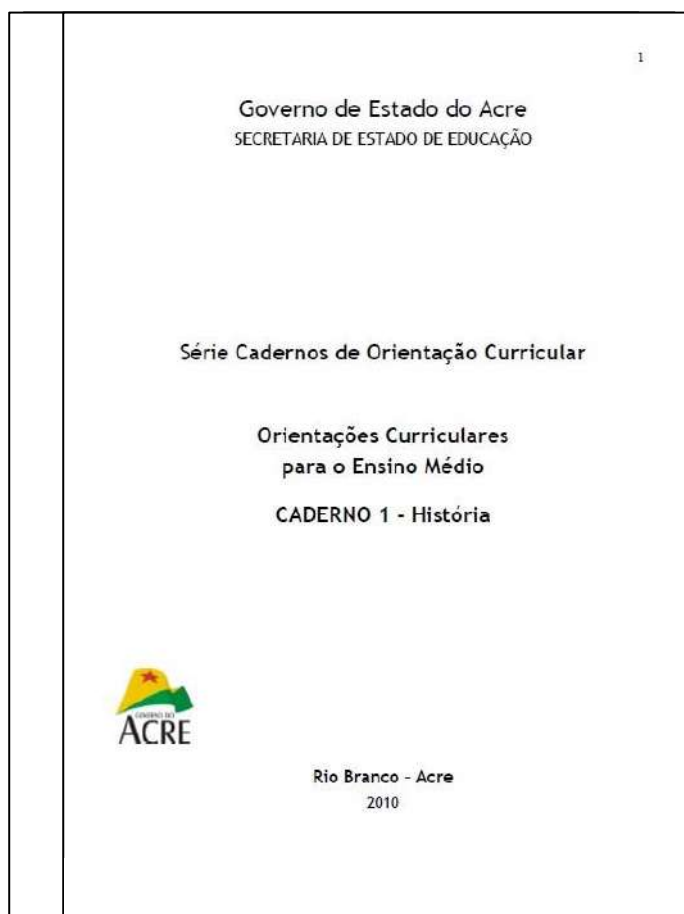


Figura 1: Diretrizes curriculares do Maranhão, p.1.

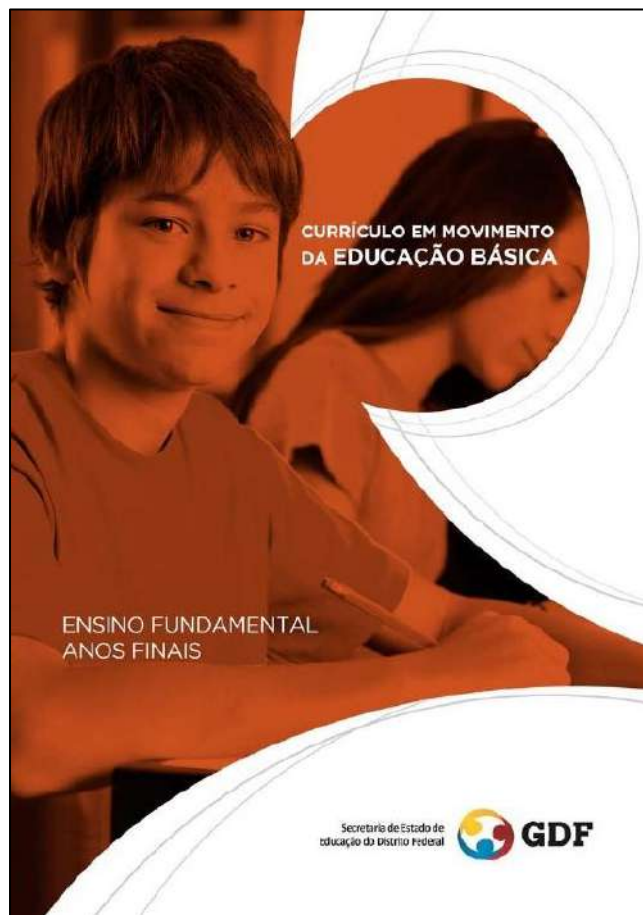


Figura 2: Orientações curriculares para o Ensino Médio, Acre, capa.

Figura 3: Currículo em movimento da Educação básica do Ensino Fundamental Ano Finais, Distrito Federal, capa.

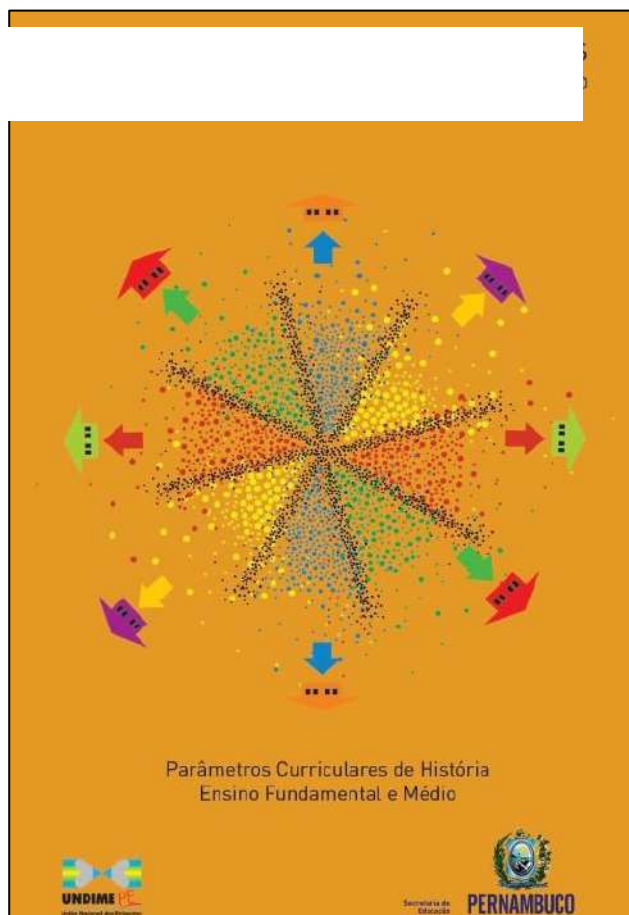


Figura 4: Parâmetros para a Educação básica, Pernambuco, capa.

Organização dos conteúdos

Em relação à disciplina de História temos que somente as propostas curriculares do Paraná, Goiás e Bahia não possuem um capítulo que introduza o histórico da disciplina, assim como uma reflexão teórica, que expresse a sua visão sobre a disciplina e as discussões historiográficas que a embasam. Sobre a prescrição do que deverá ser ensinado/aprendido, temos que a maior parte das propostas fazem uso dos termos habilidades e competências. Mônica Ribeiro da Silva em sua tese de doutorado, *Competências: A pedagogia do Novo Ensino Médio*, chama atenção para as reformas ocorridas nos anos 90 que buscam atender a interesses de um ensino voltado para as mudanças científicas e tecnológicas. A fim de satisfazer uma formação voltada para o trabalho, temos nos documentos que orientam as práticas escolares, um ensino voltado para habilidades e competências o que irá influenciar o uso dessa concepção na produção dos documentos curriculares estaduais.¹⁶

É notável a disseminação do uso dos termos habilidades e competências, estando presentes nos documentos curriculares da Bahia, Ceará, Sergipe, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Tocantins e Rondônia. Essas habilidades e competências podem estar distribuídas por ano apenas ou por ano e por bimestre.

Os documentos de Alagoas e Mato Grosso pontuam as aprendizagens esperadas ao final de cada etapa (Ensino Fundamental/Ensino Médio), enquanto o do Acre define as

¹⁶ SILVA, Monica Ribeiro da. *Competências: a pedagogia do Novo Ensino Médio*. 2003. Tese de Doutorado: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História Política e Sociedade. PUC/SP

expectativas de aprendizagem ao final de cada ano; Os do Maranhão e Piauí seguem os mesmos modelos determinando o que deverá ser aprendido, o que deverá ser ensinado, como deverá ser ensinado e o que deverá ser avaliado por etapa. Já o do Amazonas lista os conteúdos por ano e depois estabelece os procedimentos e atitudes esperados dos alunos. Minas Gerais optou por estabelecer eixos temáticos contendo tópicos e habilidades por etapa, sem divisão de série e Goiás também usa eixos temáticos junto com expectativas de aprendizagem e conteúdo por ano e bimestre. Enquanto o Distrito Federal optou por objetivos e conteúdos divididos por ano, o Amapá optou por eixos estruturantes e conteúdos divididos por ano. O documento curricular do Paraná é baseado em conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e expectativas de aprendizagem divididos por ano.

Os modelos que se diferenciam bastante dos demais são o de Pernambuco e Santa Catarina. O de Pernambuco baseia-se em núcleo conceitual e núcleo temático e expectativas de aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo de todas as etapas. Usa a marcação com cores para identificar o nível de trabalho com a expectativa de aprendizagem. A cor azul claro é o momento em que a expectativa começa a ser trabalhada; Azul celeste marca a sistematização da expectativa de aprendizagem na prática e azul escuro é o momento em que expectativa de aprendizagem deve estar consolidada, sendo expandida para novas situações. Incluímos uma página da tabela que consta no documento curricular a fim de esclarecer melhor o funcionamento do modelo:

Figura 5: quadro contendo núcleos conceituais e temáticos e as expectativas de aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, Parâmetros curriculares do Pernambuco, p. 48.

NÚCLEOS CONCEITUAIS E TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EF Anos Iniciais					EF Anos Finais			EM			
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	1ª	2ª	3ª
1 SUJEITO HISTÓRICO: IDENTIDADE E DIVERSIDADE	EA1 – Perceber-se como sujeito social construtor da história e do conhecimento, responsável por participar da construção da sociedade.												
	EA2- Posicionar-se diante de acontecimentos da atualidade e acontecimentos de outros tempos históricos e espaços sociais, a partir da interpretação das relações entre eles.												
	EA3 – Compreender as histórias individuais como partes integrantes de histórias coletivas.												
	EA4 – Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produtor.												
	EA5- Reconhecer as ações cotidianas dos múltiplos sujeitos históricos como constituintes da história de determinada sociedade.												
	EA6- Compreender o caráter histórico e social das ações dos sujeitos nas esferas públicas (Estado, instituições oficiais, guerras civis e entre nações) e privadas do cotidiano (famílias, casas, ruas, festas, alimentação, escolas, fábricas).												
	EA7- Narrar o processo histórico de formação e transformação de uma organização social, através das ações dos múltiplos sujeitos nas esferas públicas e nas esferas privadas do cotidiano.												
	EA8 – Reconhecer semelhanças e diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais nos modos de viver dos indivíduos e grupos sociais, que pertencem ao seu próprio tempo (presente) e espaço de vivência (local) e entre estes e aqueles que viveram em outros tempos e lugares, sem classificá-los como mais "evoluídos" ou "atrasados".												
	EA9 – Reconhecer especificidades e semelhanças, e estabelecer relações entre os modos de ser, viver e conviver dos grupos sociais e étnicos do campo e das cidades, no presente e, em outros contextos históricos.												

O de Santa Catarina é dividido por áreas. Não há prescrição de conteúdos por série e ano. A área de ciências humanas se estrutura em torno de conceitos. Embora não haja divisão entre as disciplinas da área, fala das especificidades e objetivos de cada uma. Uma diferença que também vale ressaltar é o do currículo do Ceará que além das habilidades e competências, traz sugestões para o uso de outros espaços como biblioteca e sala da informática. Fala sobre como produzir exercícios e avaliações. Lista livros, sites, músicas e filmes que podem ser usados pelos professores para desenvolverem suas atividades pedagógicas.

É importante notar os variados níveis de interferência no trabalho do professor. Enquanto alguns documentos curriculares definem aprendizagens a serem desenvolvidas durante a etapa ou ano, há aqueles que definem conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhadas por bimestre. Enquanto temos o documento de Santa Catarina que não prescreve conteúdo por série, apenas conceitos a serem trabalhados pelas ciências humanas, há os documentos do Maranhão e do Piauí que definem não somente o que será ensinado, como de que forma será ensinado e como será avaliado.

Entendemos que há diferentes níveis de intervenção, sendo que alguns documentos permitem mais autonomia do docente para gerenciar o que será ensinado e em que tempo, enquanto outros expressam um maior controle do trabalho docente. Entretanto, nossa compreensão restringe-se à análise da proposta curricular, o que Goodson (2004) denomina de currículo pré-ativo, pois sabermos como essas intervenções ocorrem na prática demandaria uma pesquisa com outra abordagem.

Os documentos curriculares prescrevem aspectos práticos, mas estes últimos dependem da ação e escolhas do professor que podem seguir à risca, fazer suas adaptações ou até mesmo não seguir o que é determinado, por isso, não podemos tomar que aquilo que é prescrito pelo currículo determina a prática, visto que cabe aos sujeitos espaços para atuar, resistir e até mesmo criar outras formas de realizar a atividade docente para além das prescritas pelas Secretarias de Educação. Michel de Certeau nos alerta sobre a complexidade de relações marcadas por hierarquias, como as que envolvem as diversas instituições e pessoas que compõe um sistema educacional:

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, um espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se numa rede de forças e de

representações estabelecidas. Nessas estratégias do combate existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor.¹⁷

Autores

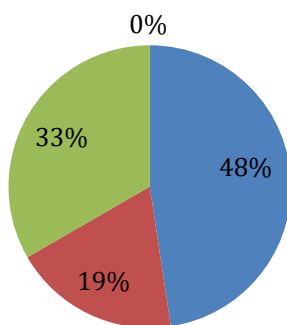
Sobre a equipe de elaboração dos documentos notamos que dezessete estados e o Distrito Federal publicaram os nomes dos autores e colaboradores que participaram da produção, possuem equipes organizadas e bem distribuídas nas diferentes funções como coordenação geral, coordenação de disciplina, revisão, organização gráfica e formatação. Os estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia e Acre não fizeram nenhuma menção às pessoas responsáveis pela elaboração de seus respectivos documentos curriculares.

Levamos em consideração os sujeitos envolvidos na produção desses documentos, bem como, na medida do possível, sua formação acadêmica e atuação profissional. Particularmente nos interessou se essas pessoas possuíam licenciatura no ensino superior, se tinham pós-graduação (*stricto sensu* ou *lato sensu*) e se possuíam vínculos com Universidades (públicas ou privadas). Fizemos esse levantamento através de pesquisa na Plataforma Lattes, caso possuíssem esse registro, ou em sites de busca para os secretários de educação, coordenadores, gerentes e responsáveis pela área de História. Percebemos que as equipes responsáveis pela produção dos documentos são, na maior parte das vezes, formadas por professores que cumprem funções nas secretarias de Educação. Em alguns casos, como detalharemos adiante, há assessoria de professores de Universidades. Em relação aos secretários de Educação dos estados, percebemos que quase a metade possui licenciatura em alguma área. Incluímos no anexo a tabela com os dados utilizados para realização do gráfico (Apêndice 1).

¹⁷ DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. Artes de Fazer. Trad. Ephraim F. Alves. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 79.

Secretários de Educação dos Estados e DF possuem licenciatura?

■ Sim ■ Não ■ Informação não encontrada



Portanto, podemos concluir que as equipes que elaboraram as propostas curriculares são compostas, majoritariamente, por servidores estaduais que exercem cargos técnicos e também professores que são designados para cumprirem funções nas Secretarias de Educação e demais instituições que a compõe. Também que quase a metade dos secretários de Educação que comandavam a pasta no período de publicação das propostas curriculares, possuía licenciatura em alguma área.

Sobre a relação entre a elaboração dos documentos e as Universidades temos que doze estados possuem participação de professores universitários em sua elaboração. O Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul citam que o currículo foi elaborado, dentre outras pessoas, por professores de várias instituições do ensino superior, mas não nomeiam os professores nem as instituições. Em Santa Catarina, o secretário da educação é professor titular na Universidade Regional de Blumenau. Já em São Paulo temos que a coordenação geral coube a um professor titular da Universidade de Campinas. Em Minas Gerais, dos sete coordenadores, quatro são professores em Universidades: um na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais e três na Universidade Federal de Minas Gerais. Espírito Santo possui uma especialista da área de História associada à Universidade Federal do Espírito Santo. No Mato Grosso do Sul temos menção da participação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Institutos tecnológicos. No Ceará um dos autores é professor

titular na Universidade de Fortaleza e, em Pernambuco, a gerente de políticas para o ensino fundamental é professora na Faculdade de educação de Pernambuco e as especialistas em História são professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Uberlândia. No Sergipe, a coordenadora é professora assistente na Universidade Federal de Sergipe e no Amapá a coordenadora de História é professora auxiliar na Universidade Federal do Amapá. Dessa forma, podemos concluir que mais da metade das propostas curriculares contam com a participação de professores ligados a Universidades públicas.

Formas de participação

Percebemos que de 23 propostas curriculares, em 14 há alguma referência sobre a participação de professores da rede pública estadual na elaboração dos currículos. Muitos deles colocam os nomes desses profissionais, divididos por áreas, como o de Pernambuco e Amazonas, outros colocam listas extensas de nomes como Santa Catarina e Distrito Federal. Há os que só citam a participação de professores como o de São Paulo e Rondônia.

Dos quatorze Estados que explicitaram a participação dos professores no processo de elaboração, apenas o Paraná, Santa Catarina, Goiás, Ceará e Rondônia falaram sobre a realização de eventos como seminários, congressos, cursos com o objetivo de dialogar sobre o currículo. Verificamos também que apenas o estado do Tocantins menciona a participação da comunidade escolar no processo de elaboração da proposta curricular.

Portanto, concluímos que a maior parte das propostas curriculares se preocupa em explicitar a participação dos professores na elaboração dos documentos, entretanto, uma minoria deixa claro de que forma os professores efetivamente contribuíram, se participando dos eventos produzidos com essa finalidade, se integraram as equipes de elaboração ou se foram ouvidos através de canais virtuais ou outras formas de consulta. Também as propostas não falam sobre a participação da comunidade escolar, exceto o Estado de Tocantins o que nos leva a concluir que esse aspecto não foi considerado importante pelas equipes que elaboraram esses documentos.

Procuramos descrever aspectos gerais das propostas curriculares a fim de apresentá-las em suas diferentes formas de organização dos conteúdos, tamanhos, processos de elaboração

e autoria. Este movimento se fez necessário, pois o nosso objeto de pesquisa, o ensino de história indígena, não pode ser analisado isoladamente, visto que está diretamente relacionado ao conjunto que define as propostas curriculares. A sistematização dos dados que fundamentou a feitura deste capítulo estão em uma tabela, inserida no Apêndice 2.

Capítulo 2: A concepção de currículo e de ensino nas propostas curriculares

Nossas fontes de pesquisa, as propostas curriculares oficiais dos diferentes estados brasileiros, e a análise que faremos sobre história e cultura indígena nesses materiais, exige que nos debruçemos sobre as relações entre a produção acadêmica e os currículos, inseridos

em seus contextos sociais, o que implica considerar as disputas, ideologias, relações de poder, ambiguidades e contradições que constituem essas relações. Em nosso entendimento sobre a relação entre escola e academia, esta última não deve ser concebida como a produtora do conhecimento a ser reproduzido pelas instituições da educação básica. Concebemos a escola como instituição que possui cultura própria¹⁸ e que têm objetivos e formas de funcionamento distintos da academia.

Os saberes escolares se relacionam com os saberes produzidos fora da escola, inclusive, na academia. Eles estão diretamente ligados às múltiplas experiências sociais dos sujeitos¹⁹ que compõe a escola, às legislações e documentos que orientam a prática escolar, aos materiais didáticos utilizados na prática pedagógica, aos saberes e abordagens didáticas dos professores e a própria maneira como a escola organiza a sua materialidade como a organização dos espaços e distribuição dos objetos, por exemplo. Entendemos que o “conhecimento científico, o conhecimento proveniente do senso comum e o mundo das representações sociais, todos estão sendo considerados como partes integrantes da elaboração do conhecimento escolar.”²⁰

Embora nossa pesquisa se restrinja aos documentos curriculares oficiais, é fundamental que consideremos a tradição escolar, no sentido de uma cultura historicamente circunscrita que atua na definição daquilo que deve ser ensinado na escola. Compreendemos que o currículo escolar possui dimensão pré-ativa, definida por Ivor Goodson como o seu aspecto teórico e prescritivo e também a ativa, que seria o currículo em interação, propriamente na prática escolar.²¹

Nessa pesquisa, analisaremos a dimensão prescritiva do currículo. Entretanto, é importante dizer que compreendemos estes documentos como construções sociais, resultado de escolhas, marcados por relações de poder, por disputas e contradições presentes em

¹⁸ Partimos do conceito de cultura escolar proposto por Viñao Frago. VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

¹⁹ Não estamos querendo dizer que as experiências de todos os sujeitos tenham a mesma importância na escola. Sabemos da organização hierárquica da instituição e dos diferentes espaços dados às experiências dos sujeitos de acordo com a posição que ocupam nessa hierarquia.

²⁰ BITTENCOURT, Circe; MATOS, Ilmar R. de e BASSETO Sylvania. Propostas curriculares de História in BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As propostas curriculares oficiais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995, p. 86.

²¹ GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história 15ª Edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

determinadas sociedades em um dado tempo histórico. Logo, estes documentos expressam também, práticas sociais.

Pensando nos processos que marcam as concepções desses documentos, o que tem sido vastamente estudado pelos pesquisadores da área de Teoria do currículo²², entendemos que não são a mera sistematização do conhecimento humano historicamente acumulado, como algumas correntes procuraram defini-los e ainda hoje, defendem, em um discurso de suposta neutralidade.

Seria impossível um currículo que fosse capaz de dar conta da totalidade do conhecimento humano ao longo da história, logo, o currículo será sempre marcado pela escolha de alguns conhecimentos em relação à totalidade de conhecimentos. Alguns conhecimentos foram considerados relevantes enquanto outros foram deixados de lado. Compartilhamos com Apple, alguns questionamentos e posicionamentos ao analisarmos estes documentos:

De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular? Apenas formular essas questões não é, porém, suficiente. Orientamo-nos, também, pela tentativa de conectar essas investigações a concepções concorrentes de poder econômico e social e de ideologias. Dessa forma, podemos começar a ter uma apreciação mais concreta das conexões entre poder econômico e político e o conhecimento que é disponibilizado (e o que não é disponibilizado) aos alunos²³.

É preciso também entender que os currículos não são a mera imposição dos grupos dominantes de seus valores, conhecimentos e práticas sociais. Raymond Willians entende que o processo de educação se dá para além da escola em outras instituições como a família e em

²² Sobre o campo de Teoria do currículo, compartilhamos com Silva da compreensão que o termo teoria pressupõe um mecanismo que tem por objetivo a descoberta de um objeto, como se o objeto existisse antes do discurso e estivesse à espera de ser revelado. A perspectiva pós-estruturalista chama atenção para a noção de que a teoria não apenas descreve ou revela um objeto, mas, sim, produz esse objeto. O autor prefere o uso da palavra discurso, mas reconhece que a palavra teoria está amplamente difundida para ser simplesmente abandonada, então sugere a continuidade do termo, ressaltando a dimensão criativa em relação ao objeto e não apenas descritiva da palavra teoria. SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 11-13. Os principais autores utilizados no campo da teoria do currículo serão APPLE(2006), GOODSON(2018) e SILVA(2012).

²³ APPLE, Michael. Currículo e ideologia, 3ª Ed. Artmed: Porto Alegre, 2006, p.40.

outras práticas, como as do trabalho²⁴. Diversas instituições e práticas atuam para a formação do que ele chama de “tradição seletiva” que seria o processo de constituição e reconstrução de uma cultura efetivamente dominante. Logo, é necessário entender os mecanismos de produção e reprodução dessa tradição o quanto a sua força reside no compartilhamento de determinadas práticas sociais que não são, portanto, apenas de um grupo dominante. E também, como as demandas, visões de mundo e valores dos grupos subalternos são, em alguma medida, incorporados no processo de produção da “tradição seletiva”. Dessa forma, concebemos que esses processos são muito mais complexos do que uma relação de imposição. Como Williams observa, se assim fosse, ficaríamos felizes, pois seria uma coisa muito mais fácil de se derrotar.²⁵

Ao utilizarmos as propostas curriculares como fontes para o estudo da história temos de estar atentos às dimensões ideológicas e intencionais que marcam a elaboração desses documentos. Os currículos dizem respeito aos valores da sociedade que o criou, assim como o seu modelo de sociedade desejável. Nas palavras de Silva:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem se tornar?” Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.(...) Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses modelos de ser humano, corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.²⁶

A formação de nossas identidades se dá a partir de processos múltiplos e complexos que vão muito além da escolarização, como já defendemos anteriormente, mas a escola, como instituição vinculada ao estado, foi e é um lugar privilegiado na busca por concretizar o modelo ideal de humanidade de uma determinada sociedade. Marta Maria Chagas de Carvalho, ao pensar a formação da escola no Brasil, nos chama atenção para a presença da

²⁴ WILLIAMS, Raymond apud APPLE, Michael. Currículo e ideologia, 3ª Ed. Artmed: Porto Alegre, 2006, p.39

²⁵ idem

²⁶ SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.15.

herança jesuítica de educação, para a qual “a educação deve levar os indivíduos a uma integração harmoniosa como súditos no corpo político do estado, definindo-se sua liberdade como subordinação à cabeça real²⁷” Essa herança esteve presente na institucionalização da escola no Brasil, em que a concepção predominante de educação passa” (...) a ser percurso obrigatório de todo cidadão, modelando-lhe os comportamentos e transmitindo-lhe o conjunto de saberes e convicções reputados necessários à vida em uma sociedade harmoniosa e civilizada.²⁸”

O trabalho de Carvalho historiciza a instituição escolar, pensando as rupturas e continuidades, os sentidos e as disputas que marcam o percurso da escola ao longo do tempo. O que há de comum entre períodos históricos diferentes é que a escola cumpre a função de formar indivíduos nos valores desejados por uma sociedade em um determinado contexto histórico. Esses valores estão em constante disputa e expressam a diversidade de visões em relação a que tipo sociedade se deseja. O resultado dessa disputa expressa as relações de poder de um determinado momento e se altera à medida que essas relações mudem. Logo, falamos de dinâmicas sociais que nunca estão prontas e acabadas.

Como já defendemos, as propostas curriculares expressam modelos de sociedade. Neste sentido, identificar as relações entre o tipo de currículo e o tipo de formação que ele prescreve nos interessa, particularmente, pela inclusão ou não de temas ligados à diversidade étnico-cultural e também a qualidade dessa inclusão. Por isso, nos concentraremos em mapear as propostas curriculares a partir de suas concepções de currículo.

Linhas discursivas

Na análise de nossas fontes em relação à concepção de currículo, identificamos três linhas principais de discursos, que denominamos: a) linha universalizante que entende o currículo

²⁷ CARVALHO, Marta M. C. de. Modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: proposta de estudos sobre a escola primária no Brasil (1750-1940). In. A escola e a república e outros ensaios. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 332

²⁸ idem.

como síntese dos conhecimentos humanos acumulados; b) linha funcional que o vê como simples prescrição de conteúdos, competências e habilidades e c) linha crítica que o entende como produto social e definido por questões políticas²⁹. Começaremos a análise a partir da linha universalizante, com um trecho da proposta curricular do Rio Grande do Sul:

Em nosso País, de diversidade cultural marcante, revitalizar a cultura recortada no currículo é condição para a construção de uma escola para a maioria. Onde se aprende a cultura universal sistematizada nas linguagens, nas ciências e nas artes sem perder a aderência à cultura local que dá sentido à universal³⁰. (PCRS, p.18)

Para embasarmos nossa análise recorreremos a Jean Claude-Forquin. Para ele, existe uma relação “íntima e orgânica entre educação e cultura³¹.” Educação, em um sentido amplo que contempla formação e socialização do indivíduo, pressuporia: comunicação, transmissão, aquisição de algo (conhecimento, competência, crença, hábitos, valores que constituem o que se chama de “conteúdo”)³². Para ele, conteúdo é igual a cultura: “(...) a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura³³”

Compartilhamos com Forquin a ideia de que a prática escolar é uma prática cultural no sentido em que tem por objetivo “conferir aos indivíduos (ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis (...)”³⁴. ” Ou seja, formar indivíduos para atuarem na sociedade a partir de valores e visões de mundo compartilhados e desejados. No entanto, algo que não pode ser

²⁹ Para nomear as linhas, utilizamos o trabalho de Tomás Tadeu da Silva em documentos de identidade. O autor cita a linha teórica sobre currículo criada por Bobitt que teria como modelo institucional, a fábrica, que se caracterizaria por ser a “especificação precisa de objetivos, métodos e procedimentos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (p.22-24). Nomeamos essa linha de funcional, por se preocupar com o ajuste ao sistema. No mesmo texto, fala da corrente crítica, a partir dos anos 60, que se caracterizaria pelo deslocamento dos conceitos pedagógicos para os conceitos de ideologia e poder, levando em consideração as desigualdades sociais e injustiças (p.26-27). Sobre a linha universalizante, baseada no modelo iluminista, o autor não a constitui propriamente na teoria do currículo, mas faz referência a ela quando relaciona o modelo de currículo ao modelo de sociedade (p.15). Achamos essa tentativa de universalizar o saber um aspecto importante para a pesquisa, por isso decidimos colocá-la em evidência.

³⁰ A partir de agora, ao citar diretamente as fontes iremos identificá-las por PC(proposta curricular) e a sigla do estado. Exemplo: PCRS(Proposta Curricular do Rio Grande do Sul) e a página em que se encontra a citação.

³¹ FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p 85.

³² FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.10.

³³ idem

³⁴ idem

desconsiderado é quem define esses valores e visões de mundo desejados, visto que não se trata de valores e visões universais, embora se apresentem desta forma.

Não é a toa que a proposta do Rio Grande do Sul fala do currículo em seu aspecto cultural. Chamamos atenção para a contraposição entre “nosso país de diversidade cultural marcante, revitalizar a cultura recortada pelo currículo é condição para a construção de uma escola para a maioria”. Ou seja, existe uma diversidade cultural, mas o que importa para a escola é “revitalizar” a cultura recortada pelo currículo. Aqui, temos clareza que os autores sabem, portanto, que o currículo faz um recorte cultural. Dessa forma, não interessam todos os aspectos da cultura, não interessa a diversidade cultural em si, interessa que as escolhas, de uma determinada cultura, sejam compartilhados pela maioria e essa seria a função da escola. Para Forquin:

A educação não transmite a cultura. Ela transmite algo da cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação³⁵.

No pequeno trecho citado da proposta do Rio Grande do Sul temos também a transformação da cultura recortada pelo currículo em cultura universal. A escola é o lugar em que “se aprende a cultura universal sistematizada nas linguagens, nas ciências e nas artes sem perder a aderência à cultura local que dá sentido à universal.”

O que constituiria a cultura “universal” ensinada pela escola? Sabemos que ela é, na verdade, a cultura ocidental que se baseia no modelo da racionalidade científica. Ela é uma forma específica de ver e explicar o mundo e não a única forma possível de ver e explicar o mundo. Entendemos o quanto esse processo de uma cultura ser vista como a cultura e não uma entre outras está relacionado com questões de poder e identidade.

Para entender essas questões é necessário falar sobre como as identidades são produzidas. Tomás Tadeu da Silva, em “A produção social da identidade e diferença” nos auxiliou nessa compreensão. Para ele, o processo de produção da identidade, ou seja, “aquilo que se é” não

³⁵ FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 15.

se separa do processo de produção da diferença “aquilo que o outro é”. Na verdade, são sistemas interdependentes e, apesar da identidade ter um valor positivo, ela é formada por sequências negativas, ou seja, o que se é, na verdade é o que não se é. Exemplificando: ser brasileiro é não ser argentino, chileno, boliviano, mexicano e assim por diante.

A identidade e a diferença são processos de produção simbólica (não apenas, mas principalmente, linguística) e discursiva e, nesse sentido, temos os “atos de linguagem” que é a capacidade que a linguagem possui de criar e não apenas de descrever ou informar, como comumente é pensada. John L. Austin descreve esse aspecto de ação das palavras:

Se trata de lo siguiente: expresar las palabras es, sin duda, por lo común, un episodio principal, si no el episodio principal, en la realización del acto (de apostar o de lo que sea), cuya realización es también la finalidad que persigue la expresión. Pero dista de ser comúnmente, si lo es alguna vez, la única cosa necesaria para considerar que el acto se ha llevado a cabo. Hablando en términos generales, siempre es necesario que las circunstancias en que las palabras se expresan sean apropiadas, de alguna manera o maneras. Además, de ordinario, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban también llevar a cabo otras acciones determinadas “físicas” o “mentales”, o aun actos que consisten en expresar otras palabras³⁶.

Desta forma, pensamos a linguagem em seus múltiplos aspectos e, principalmente em sua capacidade criativa. Sendo assim, a definição das identidades e diferenças se dá através de processos linguísticos, mas não apenas. É preciso situar esses processos nas relações sociais:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.³⁷

³⁶ AUSTIN, J.L. Como hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós, 2016, p. 6

³⁷ SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.81

A partir dessas compreensões, voltamos à questão da universalidade da cultura pressuposta pelo currículo do Rio Grande do Sul. Como já dissemos, não é possível falar de uma cultura universal, visto que a cultura está relacionada a uma identidade e que se trata sempre, de uma identidade entre outras, nunca a identidade ou a cultura. No entanto, esse processo de universalização, de colocar uma identidade como a identidade é um processo determinado pelas relações de poder. Segundo Silva:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é aquela que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade³⁸.

Encontramos uma concepção semelhante à do Rio Grande do Sul no currículo de São Paulo:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global. Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial. (PCSP p. 9-10)

Temos, neste trecho, a ideia de que a escola atua na construção da identidade e que esse processo se dá por escolhas feitas a partir do “acesso a um amplo conhecimento”. Será que esse conhecimento, promovido pela escola, é realmente amplo ou se trata de um conhecimento amplo apenas da cultura ocidental? A pergunta parece ser respondida a partir

³⁸ Idem, p.83

do trecho: “Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais. ”

É possível uma educação que seja a “síntese dos saberes produzidos pela humanidade”? Sabemos que não. Nem que partíssemos apenas da tradição cultural ocidental daríamos conta de sintetizar os saberes produzidos, até porque, falamos de uma tradição que envolve diversos povos e culturas e que não é uma cultura única e homogênea. Desta forma, temos aqui a tentativa de universalizar uma identidade e um saber, um procedimento típico da racionalidade ocidental, como já pontuamos. Boaventura de Sousa Santos percebeu esse mecanismo e o nomeou de razão indolente:

A essa racionalidade – seguindo Gottfried Leibniz – eu chamo indolente, preguiçosa. É uma racionalidade que não se exerce muito, que se considera única, exclusiva e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo. Penso que o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas. A razão indolente se manifesta de diferentes formas. Duas me parecem particularmente importante: a razão metonímica e a razão proléptica. (...) Metonímia é uma figura da teoria literária e da reótica que significa tomar a parte pelo todo. E essa é uma racionalidade que facilmente toma a parte pelo todo, porque tem um conceito de totalidade feito de partes homogêneas, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa. (...) Então esse conceito de razão metonímica contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência e, ao deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência³⁹.

Já que não é possível falarmos em uma educação que sintetize os saberes da humanidade e que, na verdade, estamos falando de escolhas de saberes de uma parte dessa humanidade, que saberes entram e que saberes ficam de fora? Será que o currículo de São Paulo opta pelos saberes das populações ameríndias ou fica restrito aos saberes de grupos brancos, cristãos, heterossexuais que são colocados como os saberes e não uns saberes entre tantos outros? O grande problema dessa visão é que ela não coloca abertamente quais são suas escolhas e ideologias, mas elas estão ali. Como apontou Apple, “(...) o ato fundamental envolve tornar problemáticas as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado⁴⁰.”

No Maranhão, a proposta curricular segue caminho parecido:

³⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 25.

⁴⁰ APPLE, Michael. Currículo e ideologia, 3ª Ed. Artmed: Porto Alegre, 2006, p. 40.

Nessa concepção, a escola é a instituição que tem a responsabilidade exclusiva pela democratização do saber sistematizado e acumulado historicamente. Para isso, independente de tantos apelos e demandas insurgentes das demais instituições sociais, cabe à educação escolar, prioritariamente, assegurar aos educandos os procedimentos necessários para a apropriação do saber elaborado, formal e científico, bem como o acesso aos instrumentos que possibilitem o conhecimento dos fundamentos desse saber. (PCMA, p. 12)

Aqui, a escola é vista como “instituição que tem a responsabilidade exclusiva pela democratização do saber sistematizado e acumulado historicamente”, ou seja, a escola possui o monopólio do saber, mas de qual saber? Acreditamos que se trate do saber científico, racional, ocidental, conforme já visto nas outras propostas curriculares. Trata-se de uma afirmação equivocada, visto que há outras instituições que atuam nesse processo. Claro que a escola tem um papel único e extremamente relevante, mas não exclusividade. E, novamente caímos na universalização do saber científico. Será que a escola deve ficar restrita a ele? Será que essa restrição não contradiz os princípios democráticos que ela também diz defender?

Na proposta do Piauí encontramos uma abordagem parecida:

Com relação ao papel social da escola, atribui-se a ela, enquanto mediadora do poder sistematizado, a função prioritária de possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos essenciais a uma compreensão mais elaborada e ampliada da realidade, focada no trabalho educativo e numa gestão democrática e participativa através da parceria com outras instituições sociais. (PCPI, p. 14)

No grupo de currículos por nós enquadrados como linha funcional, temos, por exemplo, a proposta de Sergipe, que tenciona:

indicar conteúdos, programas e diretrizes teóricas - metodológicas a serem construídas e aplicadas em sala de aula, viabilizando um conjunto de ações administrativas e pedagógicas concatenadas, o desenvolvimento dos projetos políticos pedagógicos que traduzam a melhoria da qualidade da Educação básica. (PCSE, p.5)

Esse tipo de abordagem, que denominamos funcional, possui um discurso marcado por suposta objetividade e neutralidade. Centra-se em um vocabulário mais técnico a partir de conceitos como habilidades e competências. Monica Ribeiro da Silva em sua tese de doutorado sobre as reformas educacionais do ensino médio nos anos noventa notou que o uso

do conceito competência se tornou preponderante nas legislações e orientações educacionais.

Para a autora:

A reforma educacional empreendida a partir do início dos anos 90 no Brasil tem como um de suas marcas a centralidade do currículo. Tal centralidade evidencia a intenção de se produzir alterações significativas no processo de formação humana que fica a cargo das escolas, e ao mesmo tempo assegurar formas de controle sobre essa formação. Para o ensino médio, firma-se a proposição de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências, de imediato associado ao papel estratégico dessa orientação frente ao contexto em que se processa a reforma, marcado pela disseminação de um discurso que insiste na necessidade de adequação da escola às mudanças no mundo do trabalho. A noção de competências é tomada como noção nuclear das prescrições curriculares, favorecida também em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade. O caráter a-histórico de suas formulações originais, especialmente no campo da Psicologia, facilmente se articula com o discurso das novas necessidades de formação profissional.⁴¹

O discurso que chamamos de funcional atende aos interesses de uma educação voltada aos interesses econômicos. Não tem por objetivo questionar o funcionamento da sociedade, mas antes, formar indivíduos que se adaptem a realidade. Também percebemos esse discurso no currículo do Mato Grosso do Sul:

É importante ressaltar que as competências não eliminam os conteúdos; elas direcionam a seleção, visto que o importante não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas. As competências são princípios ativos que mobilizam os indivíduos à ação e que abrem espaço para a reflexão teórico-metodológica contínua pelos professores sobre quais as finalidades do trabalho pedagógico efetuado em sala de aula. (PCMS, p.14)

Assim como no Amazonas:

A proposta curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Amazonas tem como pressupostos vincular o conhecimento à aquisição de competências, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando formação básica para o trabalho, à luz da LDB e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. (PCAM, p.12)

⁴¹ SILVA, Monica Ribeiro da. Competências: a pedagogia do Novo Ensino Médio. 2003. Tese de Doutorado: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História Política e Sociedade. PUC/SP, p. 254.

Percebemos neste discurso que a função da escola torna-se garantir que os estudantes adquiram determinadas habilidades e competências vistas como necessárias para a vida em sociedade. A escola e os professores serão constantemente postos à prova a partir de avaliações externas para medir se os alunos adquiriram as competências requeridas. Ribeiro nos chama atenção de como essa visão de ensino se aproxima da visão de mercado que pretende tornar a prática educativa um processo produtivo a partir de resultados concretos e criação de estatísticas. Dialogando com Adorno, a autora reflete o quanto essa formação é alienante, pois não fornece as condições para alcançar a autonomia e, assim, desbarbarizar a formação humana.

A noção de competências e suas explicitações no discurso da reforma curricular evidenciam essa finalidade legitimadora quando afirmam a necessidade de adequação da educação escolar aos ditames do mercado, anunciados como mudanças no mundo do trabalho devidas às inovações científicas e tecnológicas. As proximidades entre competências e competição – a formação para a competitividade – como um dos requisitos dessa adequação, desvela a falaciosidade do discurso e traz à tona a intenção mal disfarçada de sujeição da educação escolar à ordem econômica. A educação para a competição, como lembra Adorno em *Educação contra a Barbárie* (1995), é impeditiva de uma formação voltada para a autonomia; a competição se constitui em princípio contrário à formação humana exatamente por negar as condições de desbarbarização.⁴²

O currículo de Santa Catarina é um dos que mais se detém sobre as questões etnicorraciais. Entretanto, a abordagem em relação à diversidade cultural não problematiza as questões de hierarquias e desigualdades que permeiam as questões raciais, por isso, o incluímos nesta linha:

Compreende-se o percurso formativo como processo constitutivo e constituinte da formação humana. Nesse sentido, o percurso da formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação

⁴² SILVA, Monica Ribeiro da. *Competências: a pedagogia do Novo Ensino Médio*. 2003. Tese de Doutorado: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História Política e Sociedade. PUC/SP, p. 207-208.

Básica. Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades. (PCSC, p. 32)

Sabemos que o discurso funcional, de aparente neutralidade, é também ideológico, como todo e qualquer discurso. Isto porque também implica escolhas. Novamente nos deparamos com a dimensão das relações de poder, pois o currículo é marcado por escolhas ideológicas que orientam os saberes desejáveis, que devem ser reproduzidos e os que, por consequência, estão ocultos e silenciados. Essas escolhas não são inocentes. Esta abordagem está presente também na proposta de Rondônia:

Para o desenvolvimento de competências e habilidades admite-se que a aprendizagem deve ser considerada sempre como aprendizagem de algo para a construção de conceitos ao longo do desenvolvimento humano. Por sua vez, o conteúdo formal, que integra os conhecimentos adquiridos e mobilizados no processo do desenvolvimento de competências e habilidades, se coloca à disposição do conhecimento, para além das ações prescritivas. Por esse viés, o centro da aprendizagem é o processo. O currículo então se configura como um processo para a formação, a construção e o desenvolvimento de competências e habilidades nos sujeitos plurais. (PCRO, p. 9-10)

A terceira linha por nós identificada é a que possui uma dimensão mais crítica em relação às escolhas feitas pelas propostas curriculares, o que fica evidenciado na proposta curricular do Mato Grosso:

A organização das orientações curriculares pressupõe uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma produção que resulta de uma construção mediada no contexto das relações. (PCMT, p. 1)

Este tipo de abordagem reconhece o caráter político do currículo, ou seja, não se trata de “síntese dos saberes acumulados” ou simples prescrição de conteúdos, habilidades e competências, mas sim de “uma produção que resulta de uma construção medida no contexto das relações”. O currículo é visto como um construto social permeado pelas relações presentes em uma sociedade, portanto, pressupõe conflito, contradições e disputas e não um processo consensual e harmônico. Na proposta de Alagoas temos uma abordagem parecida:

Um currículo é, teoricamente, a expressão das intenções político-pedagógicas de uma escola, construído a partir da análise e reflexão da realidade de uma comunidade no contexto social em que está inserida, por isso reflete uma determinada visão de mundo, de homem, de conhecimento e de sociedade. Nesta perspectiva, currículo é uma produção coletiva, construída em cada realidade escolar de forma diferenciada, num processo dinâmico, aberto e flexível, sujeito a inúmeras influências. (PC, p. 23)

Apesar de circunscrever o currículo ao espaço da escola, a proposta considera o aspecto político e intencional do mesmo e suas relações com o contexto social em que está inserida. Não apresenta as disputas em torno do currículo e parece que as “intenções político-pedagógicas” são consensuais, o que não são. Entretanto, avança no sentido de reconhecer que a proposta reflete “uma determinada visão de mundo, de homem, de conhecimento e de sociedade” se contrapondo à visão universal presente em propostas como São Paulo e Rio Grande do Sul.

Na proposta do Distrito Federal, temos um reconhecimento sobre as disputas que envolvem a produção do currículo e as dificuldades de enquadrá-lo em uma única teoria, visto que se trata de um documento produzido a partir de interesses, muitas vezes, antagônicos. Dessa forma, reconhece as possíveis contradições que podem existir no documento assim como as dificuldades de implementação:

A discussão coletiva em torno do Currículo mostrou que este é realmente um campo de disputa, de relações de poder, de pressão e conflitos, de defesa de interesses diversos, às vezes antagônicos, descartando qualquer pretensão desta Secretaria em apresentar um currículo ideal, enquadrado perfeitamente numa única teoria e implementado rigorosamente como concebido, numa perspectiva científico racional. p.16

Temos uma abordagem semelhante na proposta do Espírito Santo:

De modo geral, os conhecimentos mais valorizados incluem tradições culturais de classes e grupos dominantes. Por isso, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro. Ele é resultado de lutas, conflitos e negociações, de modo que se torna “*culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade social*”⁴³ (PCES, p.27)

⁴³ SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Já na proposta do Tocantins, identificamos a expressão mais aprofundada da abordagem crítica:

A educação é um ato político (Freire) e como tal, no atual quadro econômico social, pode servir para justificar, ratificar e fortalecer os interesses neoliberais, ou pode comprometer-se com os ideais de um projeto crítico-emancipatório de sociedade, em que o pressuposto basilar é o da justiça materializada em condições de vida digna, em acesso igualitário aos bens culturais; em que o direito ao exercício pleno da liberdade orientada pelo respeito à diversidade é um bem inquestionável; em que a organização coletiva para estas conquistas deve ser vista não somente com simpatia, mas reconhecida como sinal de autonomia e, portanto, merecedora de incondicional apoio institucional. (PCTO, p.43)

Temos explícito que a educação e, portanto, o currículo, estão articulados a um modelo de sociedade que é resultado de ideologias. A proposta reconhece, de um lado, o modelo neoliberal e uma educação alinhada a ele pressupõe a reprodução do sistema econômico e suas desigualdades sociais e, de outro, o crítico-emancipatório cuja base é a justiça social e a garantia de direitos. Não existe a possibilidade de a educação não servir a um destes dois projetos. Ou ela tem um olhar crítico à realidade e busca transformá-la ou ela estará contribuindo para a reprodução da sociedade tal como ela é. A diferença entre esta abordagem e que chamamos de funcional é que esta deixa clara a base ideológica que a orienta, enquanto a outra, ao tentar omitir e silenciar também está se posicionando ideologicamente.

Analisamos os discursos das propostas curriculares em função de suas concepções sobre o currículo. Conforme apresentamos, percebemos três linhas básicas nesses discursos. A primeira é a linha em que predomina a concepção de que o currículo é a sistematização de saberes da humanidade historicamente acumulados que encontramos, principalmente, nas propostas do Rio Grande do Sul, São Paulo, Maranhão e Piauí. A segunda linha seria a de um discurso mais funcional que aparece principalmente em Sergipe, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Santa Catarina e Rondônia. A terceira, que denominamos crítica, pois demonstra consciência do aspecto político e ideológico dos currículos, predomina em Alagoas, Mato Grosso, Distrito Federal, Espírito Santo e Tocantins.

Não é tarefa simples enquadrar uma proposta curricular em uma única linha, visto que esses documentos são, muitas vezes, contraditórios e multifacetados. Entretanto, nosso

esforço foi por analisar quais aspectos se sobressaiam nos discursos do currículo para melhor situá-los. É preciso deixar claro que uma proposta poderia ser colocada em mais de uma linha, mas para efeitos de organização da análise, optamos por uma.

Plano de Dissertação

A dissertação será dividida em duas partes, com dois capítulos cada uma, além de Introdução e Considerações Finais.

Parte 1: Apresentação e análise das propostas curriculares

Capítulo 1: Apresentação das propostas curriculares

Neste capítulo nos centraremos na análise estrutural das propostas curriculares, buscando descrever aspectos de sua constituição como: organização dos conteúdos, características materiais, autores e formas de participação.

Capítulo 2: A concepção de currículo das propostas curriculares

Analisaremos a diretriz teórica geral em função da seguinte questão: qual a concepção de currículo e de ensino que o currículo possui? Em função dessa análise, enquadraremos as propostas curriculares em linhas discursivas. Nos capítulos posteriores, retomaremos essas linhas discursivas para compreender se há relação entre elas e abordagem sobre a história e cultura indígena.

Parte 2: Diversidade e ensino de história indígena

Capítulo 3: Ensino de história e a educação para as relações étnicorraciais

Será a análise da parte teórica das diretrizes gerais das propostas curriculares (capítulo introdutório) e das diretrizes teóricas sobre a disciplina de História em relação às temáticas étnicorraciais. Como a diversidade étnica aparece? Compararemos os dados das concepções mais gerais do currículo sobre diversidade étnicorracial para ver quais as relações entre o discurso mais geral e o de ensino de história.

Capítulo 4: A história indígena nas propostas curriculares

Dividiremos este capítulo em dois itens. O primeiro será propriamente a análise dos currículos em relação ao Ensino de história e cultura indígena. Quando as populações indígenas aparecem, como, quais aspectos de suas histórias, organizações e culturas são

contemplados e se existe uma abordagem que leve em consideração as populações indígenas no presente. O segundo será a análise das propostas curriculares juntamente com os materiais didáticos. Como São Paulo e Rio Grande do Sul possuem materiais didáticos para implementar a proposta curricular, consideramos que essa análise mereça uma abordagem específica.

Apêndices

Apêndice 1

Formação secretários de educação	
Estado	Possui formação em Educação?
Espírito Santo	Sim
Rio de Janeiro	Não possui autoria no documento
Minas Gerais	Sim
São Paulo	Sim
Mato Grosso	Não possui autoria no documento
Goiás	Sim
Distrito Federal	Não
Amazonas	Sim
Tocantins	Sim
Rondônia	Sim
Acre	Não possui autoria no documento
Amapá	Não encontramos a formação
Ceará	Sim
Bahia	Não possui autoria no documento
Pernambuco	Não
Sergipe	Não
Maranhão	Não encontramos a formação
Alagoas	Não
Paraná	Sim
Santa Catarina	Sim
Rio Grande do Sul	Não encontramos a formação
Total	21
Sim	10
Não	4
Não encontramos a formação ou não	7

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

possui autoria no documento	
-----------------------------	--

Apêndice 2

Autores	Propostas curriculares
Equipe estruturada	SC, SP, MG, RJ, ES, GO, MT, MS, DF, CE, PE, SE, MA, AL, AM, TO, RO, AP
Formas de participação	
Participação de professores	PR, SC, SP, RJ, ES, GO, MS, DF, PE, SE, AL, AM, TO, RO
Realização de cursos/seminários/encontros	PR, SC, GO, CE, RO
Vínculo com Universidade	SC, RS, SP, MG, RJ, ES, MT, MS, CE, PE, SE, AP
Diretrizes	
Não estabelece diretrizes orientadoras	PR, MG, RJ, GO, CE, PE, BA, AP
Não possui diretrizes sobre ensino de História	PR, GO, BA
Diversidade étnico-cultural	
Não expressa preocupação com pluralidade cultural/reeducação para relações étnicorraciais	PR, RS, GO, BA, AM
Não explicita a lei 11.645/08	PR, RS, SP, MG, GO, DF, CE, BA, SE, AM, AP, AC

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história entre múltiplos usos do passado: reflexões sobre cultura histórica e cultura política. IN: SOIHET, Rachel; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; AZEVEDO, Cecília; GONTIJO, Rebeca. Mitos, projetos e práticas políticas. Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 207-230.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. A história indígena a ser ensinada nos currículos oficiais brasileiros. Atos de Pesquisa em Educação (FURB), v. 1, p. 100-122, 2015.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Ana Valéria. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- AUSTIN, J.L, Como hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós, 2016.
- BETHELL, Leslie (org.) História da América Latina. América Latina colonial. Vol 1 e 2. São Paulo: Edusp, DF: Fundação Alexandre Gusmão, 2004.
- BITTENCOURT, Circe; SILVA, A. C. Perspectivas históricas da Educação Indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Lígia; VIDAL, Diana. (Org.). À Margem dos 500 anos- reflexões irreverentes. São Paulo: EDUSP, 2002, v. 1, p. 63-81.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.
- BITTENCOURT, Circe; MATOS, Ilmar R. de e BASSETO Sylvania. Propostas curriculares de História in BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As propostas curriculares oficiais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.
- BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A inclusão da História e da Cultura Afro brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica. R. Mest. Hist., Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010

- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARVALHO, Marta M. C. de. Modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: proposta de estudos sobre a escola primária no Brasil (1750-1940). In. A escola e a república e outros ensaios. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CANDAU, Vera Maria(org). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: Unesp, 2002
- DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. Artes de Fazer. Trad. Ephrain F. Alves. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 79.
- FAUSTO, Carlos. Os índios antes do Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000 (Descobrimos o Brasil).
- FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, pp.75-102, dez. 2010.
- FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.). Índios no Brasil. Brasília: MEC, 1994.
- GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e escolarização. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história 15ª Edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018
- HALL S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2006.
- KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã ianomâmi. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LEÓN PORILLA, M; GARIBAY, A.M. Visión de los vencidos: relaciones indígenas de la conquista. México, Biblioteca Del Estudiante Universitario, 1959.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. Índios do Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

- MALDONADO, Luis Renato Silva. Reformas educacionais na perspectiva de docentes: O Programa São Paulo Faz escola. 2013.121 f. Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MONTEIRO, John Manuel. Unidade, Diversidade e a Invenção dos Índios: Entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen. Revista de História (USP), São Paulo, v. 149, p. 109-137, 2003.
- MONTEIRO, John Manuel. Dos Campos de Piratininga ao Morro da Saudade: A Presença Indígena na História de São Paulo. In: Paula Porta. (Org.). História da Cidade de São Paulo. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004, v. 1, p. 21-67.
- MONTEIRO, John Manuel. “Armas e armadilhas: História e resistência dos índios”, in Aduino Novaes (org.), A outra margem do Ocidente, São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org). Currículo: Questões Atuais. Campinas, SP: Papirus Editora, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). Currículo Cultura e Sociedade. 8 ed. – São Paulo, Cortez, 2005.
- NAVARRETE LINARES, Federico. La conquista europea y el régimen colonial. In: *Historia antigua de México*, vol. III, pp. 371-405.
- OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. Rev. Bras. Educ., Abr. 2003, no. 22, p.25-34.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, 2007, p. 3-46.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Carlos José Ferreira dos Santos (Casé Angatu). Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza (1890-1915), 4ª edição. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2017.
- SILVA, Adriane Costa da. Versões didáticas da história indígena(1879-1950). 2000. 153 f. Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: Mari/Unicef/Unesco, 1995.
- SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T da(org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.73-102.
- SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T.T. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: T.T. Silva (org.) Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Silva, Monica Ribeiro da. Competências: a pedagogia do Novo Ensino Médio. 2003. Tese de Doutorado: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História Política e Sociedade. PUC/SP.
- SOUZA, Maria Elena Viana. Educação para as relações étnico-raciais e interculturalidade: desafios contemporâneos. In *Estudos sobre as relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Wilma de Nazaré Baía Coelho e Julvan Moreira de Oliveira (orgs). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- SPOSITO, Fernanda. Nem cidadãos, nem brasileiros – indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda, 2012
- STERN, Steve J. Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española, Huamanga hasta 1640. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- VEIGA-NETO, A.J Foucault e educação: Outros estudos foucaultianos. In: T.T Silva (org.). O sujeito da educação: Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.
- WACHTEL, Nathan. Los vencidos: los índios Del Perú frente a La conquista española (1530-1570). Madrid: Alianza Editorial, 1976.
- WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educacion, 2001

