

A implementação da lei 11.645/2008 nas escolas municipais de são paulo (2008-2016)

THE APPLICATION OF LAW No. 11.645/2008 IN THE MUNICIPAL SCHOOLS OF SÃO PAULO (2008-2016)

Fernanda Borsatto Cardoso

Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Assessora Pedagógica da Escola Superior de Gestão e Contas Públicas do Tribunal de Contas do Município de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2553152126867898>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1834-8748>.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa de doutorado que investigou como o ensino de História e Cultura Indígena, proposto pela Lei Federal nº 11.645/08, está sendo implementado nas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), a partir de sua promulgação. A referida Lei alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas de Educação Básica de todo o Brasil. A investigação, de caráter qualitativo e organizada segundo a metodologia da avaliação iluminativa, refere-se especificamente ao ensino de História e Cultura Indígena em escolas de Ensino Fundamental II do município de São Paulo, tendo como objeto de análise diversas experiências de implementação da Lei nº 11.645/08 pelos professores de História. Nessa perspectiva, a pesquisa busca acompanhar a construção do currículo em sala de aula, do currículo prescrito ao currículo narrativo, tendo como suporte o que Ivor F. Goodson denomina de capital narrativo, no qual o professor se apresenta como principal sujeito da história, e insere-se na investigação relacionada à história do currículo, das disciplinas escolares e nos estudos sobre diferenças culturais. Os resultados evidenciam a instabilidade das políticas públicas de formação continuada, a permanência de um currículo de matriz eurocêntrica e o protagonismo docente como elemento decisivo para a efetivação da Lei.

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

ABSTRACT

This article presents the results of a doctoral research that investigated how the teaching of Indigenous History and Culture, proposed by Federal Law No. 11.645/08, is being established in the Primary Schools of the Municipal Education Network of São Paulo, since its publication. This law amended article 26 of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) of 1996 and made the teaching of African, Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture mandatory in elementary schools throughout the country. This qualitative research, organized according to the illuminative evaluation methodology, refers specifically to the teaching of Indigenous History and Culture in Primary Schools in São Paulo, with the objective of analyzing various experiences of implementation of Law 11.645/08 by History teachers. From this perspective, the research intends to follow the construction of the curriculum within the classrooms – from the prescribed curriculum to the narrative curriculum – supported by what Ivor F. Goodson called narrative capital, in which the teacher presents himself as the main character of the story. The results show the instability of public policies for the continuous education of teachers, the permanence of a Eurocentric curriculum and the protagonism of teachers as a decisive element for the effectiveness of the Law.

Keywords: Law No. 11.645/08; History teaching; education for ethnic-racial relations; curriculum and diversity.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, elaborado a partir de tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, tem como objeto de investigação o processo de implementação do ensino de História e Cultura Indígena proposto pela Lei Federal nº 11.645/2008 nas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a partir de sua promulgação. A referida Lei alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas de Educação Básica de todo o Brasil. No entanto, diferentemente da Lei nº 10.639/2003, a legislação de 2008 não foi acompanhada de uma Diretriz Curricular para subsidiar formas de implementação no Ensino Fundamental e Médio do país. A ausência de tais diretrizes por parte do governo federal ocasionou medidas variadas por parte dos governos estaduais e municipais para a efetivação do currículo proposto para o ensino de História, e a essa dificuldade somam-se outras questões que impedem sua efetivação na maioria das escolas das redes de ensino, assim como nos cursos universitários.

A escolha da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo se fez não apenas por ser a área de atuação profissional e acadêmica da pesquisadora, mas por representar uma das maiores redes de ensino municipal do país, com um total de 3.705 escolas e 982.190 alunos matriculados, e por ter, ao longo do período de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, experimentado diferentes projetos político-pedagógicos propostos e implementados por políticas partidárias diversas: José Serra (PSDB, 2005-2006), Gilberto Kassab (PSD, 2006-2012), Fernando Haddad (PT, 2013-2016), culminando com a gestão de João Doria Jr. (PSDB). A análise visa, nesse contexto, identificar e apreender

as diversas experiências vividas por diferentes sujeitos para a efetivação da referida Lei, dos responsáveis político-administrativos à atuação dos professores de História em suas práticas cotidianas nas salas de aula.

A pesquisa teve como objetivos específicos: explicitar as disputas ideológicas e políticas que atuam na educação, assim como os conflitos inerentes à construção de um conhecimento histórico com base na diversidade cultural; comparar as formas de implementação da Lei nº 11.645/08 pela Prefeitura de São Paulo no decorrer das reformas curriculares de diferentes gestões políticas; analisar se os professores de História, ao implementarem o disposto na Lei nos currículos da RME-SP, alteram conteúdos e métodos da disciplina; identificar permanências, rupturas e possíveis mudanças no tratamento das questões indígenas nas práticas dos professores de História da rede; e registrar e refletir sobre os saberes e as práticas de professores das unidades educacionais analisadas acerca da temática indígena.

O estudo insere-se nas pesquisas sobre história dos currículos e história das disciplinas escolares, em especial a do ensino de História. A investigação acompanha a construção do currículo em suas diversas conotações, do currículo prescrito ao currículo como narração, tendo como suporte o que Ivor F. Goodson (2014) denomina de capital narrativo, entendido como a capacidade de criar um caminho que as pessoas querem seguir, no qual o professor se apresenta como sujeito fundamental da história ensinada. Para Goodson, as categorias empregadas para analisar e construir o currículo derivaram de um lento, contraditório e conflituoso processo de fabricação social, e as mudanças educacionais devem ser analisadas a partir da interação entre os padrões internos, os movimentos externos e os agentes sociais envolvidos:

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

Nessa perspectiva, para analisar o social e o político na mudança curricular é necessário entender, previamente, o pessoal e o biográfico. Os professores tornam-se a pedra angular mediante a qual as reformas curriculares são promovidas e, sem a devida consideração de seus interesses, propósitos e experiências pessoais, os efeitos dessas reformas tornam-se insignificantes. O ensino de História, segundo Bittencourt (2011), tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores brasileiros especialmente a partir da década de 1980, quando o debate em voga era a reforma curricular com o intuito de substituir a disciplina de Estudos Sociais pela História e Geografia. As propostas curriculares mais recentes, segundo Rocha (2001), têm apresentado a História como uma disciplina capaz de discutir as múltiplas identidades existentes na sociedade, razão bem diferente das que provocaram o seu surgimento, quando a disciplina estava presente no currículo com o intuito de legitimar, pelo estudo do passado, a constituição de uma identidade nacional.

No que se refere à temática indígena no campo do ensino de História, a partir da década de 1980 algumas pesquisas se inclinaram para a análise da representação dos povos indígenas nos livros didáticos, com destaque inicial para antropólogos como Norma

de Abreu Telles e para a produção do MARI, Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da USP, coordenado por Aracy Lopes da Silva. No campo da História, sobretudo a partir da década de 1990, destacam-se a dissertação de Adriane Costa da Silva (2000) sobre as versões didáticas da história indígena e os trabalhos de Isabel Cristina Rodrigues e Mauro Cesar Coelho sobre a temática indígena nos livros didáticos. Em 2012, a ANPUH publicou o dossiê Ensino e História Indígena na Revista História Hoje, organizado por Circe Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi, do qual apenas dois artigos abrangiam diretamente o conteúdo da Lei nº 11.645/08.

Um levantamento prévio dos estudos relacionados à aplicação da Lei nº 11.645/08 nos bancos de teses e dissertações da CAPES, da USP e da BDTD constatou, desde a promulgação da Lei até o momento da pesquisa, apenas oito trabalhos relacionados à efetivação de ações de implementação, todos englobando tanto a história e cultura afrodescendente quanto a indígena. Destes, dois dialogam diretamente com esta pesquisa por analisarem a formação de professores de História. A dissertação de Moacir Ferreira Ribeiro (2012) constatou a baixa oferta de cursos de formação continuada sobre a temática indígena promovidos pelas secretarias de educação do Estado e dos municípios de São Paulo, insuficientes para garantir a implementação do ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas. A tese de Osvaldo Mariotto Cerezer (2015), por sua vez, concluiu que os espaços para os estudos de história africana, afro-brasileira e indígena nos cursos de formação inicial de professores de três universidades públicas do Mato Grosso eram frágeis e pontuais, repercutindo em uma formação insuficiente para que os professores egressos pudessem enfrentar a complexidade da temática étnico-racial nas escolas. Ambas as pesquisas demonstraram o quadro preocupante das políticas educacionais voltadas para a implementação da Lei nº 11.645/08 no Brasil, e a quantidade reduzida de produções torna evidente a fragilidade dos espaços destinados ao ensino de História e Cultura Indígena dentro dos programas de pesquisa em nível superior.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo e foi organizada dentro da metodologia denominada avaliação iluminativa, proposta por Malcolm Parlett e David Hamilton (1982). Esses autores se utilizam da antropologia social, por meio da observação participante, para descrever e qualificar o objeto da investigação. A avaliação iluminativa considera os contextos mais amplos em que funcionam os programas educacionais, e sua principal preocupação prende-se à descrição e à interpretação, em vez da mensuração. Dentre seus objetivos destacam-se os estudos de como um sistema inovador de ensino funciona, como ele é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado e quais são suas vantagens e desvantagens segundo a opinião de seus principais interessados.

Sob tais fundamentos, a pesquisa dividiu-se em duas etapas. A primeira serviu para identificar o que os autores denominam de sistema de ensino:

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

Essa etapa consistiu na análise do currículo prescrito em forma de propostas, manuais ou guias curriculares produzidos no âmbito federal e pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período entre 2008 e 2015. Como procedimento metodológico, recorreu-se aos documentos, com destaque para os preceitos de Michel de Certeau (1982) ao definir a função do historiador na seleção e transformação dos documentos em fontes. Foram selecionados e analisados, entre outros, os seguintes documentos: as Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – História, Ciclo II (2007); as Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem étnico-racial (2008); o Programa Mais Educação São Paulo (2014-2016); as publicações em Diário Oficial do Município de cursos referentes à temática indígena para professores; a Lei Federal nº 11.645/08; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A segunda etapa, de pesquisa de campo, teve como finalidade conhecer o currículo interativo e narrativo com base nas realidades cotidianas das situações estudadas. Para sua execução foram escolhidas quatro escolas de Ensino Fundamental II da RME-SP, com cinco professores de História entrevistados. O critério principal de seleção foi o reconhecimento dos próprios professores quanto à sua atuação na implementação do ensino de história e cultura indígena proposto pela Lei nº 11.645/08. Foram estabelecidos ainda critérios complementares: escolas ligadas a diferentes Diretorias Regionais de Educação (DRE); uma escola com a modalidade Educação de Jovens e Adultos; e uma escola com projeto político-pedagógico diferenciado. A opção por professores de História do Ensino Fundamental II deveu-se ao fato de a disciplina estar discriminada no corpo da Lei como uma das áreas que devem contemplar esses conteúdos, à defasagem de trabalhos acadêmicos sobre o tema na disciplina de História e à circunstância de que, nas escolas municipais de São Paulo, a partir do 6º ano as disciplinas são ministradas por professores especialistas, o que permite avaliar como a formação inicial interfere ou não na inclusão de novos conteúdos curriculares.

Para essa etapa, a história oral apresentou-se como procedimento metodológico fundamental. Para Goodson (2013), um dos desafios impostos aos pesquisadores de currículo é localizar não só as ações dos movimentos de reforma mais amplos, mas também sua incorporação em biografias pessoais, uma vez que, no triunfo da sociedade individualizada, a política da vida individual passa a ser o locus da contestação social. Meihy (1994) atribui à História Oral o papel de ampliar o campo de pesquisa em história ao possibilitar o registro e a análise da experiência pessoal, e Portelli (1997) destaca que ela possibilita ao historiador entender mais sobre os significados dos fatos narrados do que sobre o evento em si, lançando nova luz sobre os eventos inexplorados da vida diária. As entrevistas e visitas às escolas foram realizadas entre os anos de 2015 e 2017. Os professores optaram por não serem identificados e, por isso, foram utilizados nomes de personalidades indígenas para preservar a identidade de cada um: Tuíra, Ailton Krenak, Mario Juruna, Maíra Terena e Sônia Guajajara. Todos possuem formação em História e atuam no Ensino Fundamental II e/ou na Educação de Jovens e Adultos, com tempos de formação e de atuação na rede que variam de 3 a 20 anos.

3 CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL: DA IDENTIDADE NACIONAL ÀS DIVERSIDADES ÉTNICAS

As décadas de 1980 e 1990 foram significativas nas proposições de reformas curriculares em escala internacional, assim como no Brasil. Dentre as propostas educacionais

mais significativas destacam-se as que buscaram transformações dos paradigmas centrados na identidade nacional para aquelas que se organizavam sob o princípio da diversidade cultural: da ideia de Estado-nação construído como uma unidade de povo brasileiro falante de uma língua nacional única passou-se para a identificação de diferentes culturas dentro de um mesmo Estado, diversidades que deveriam estar expressas nos currículos educacionais. A elaboração de propostas curriculares sob novas perspectivas, entretanto, não foi tarefa simples, e nem sempre as políticas educacionais se submeteram facilmente a mudanças paradigmáticas capazes de estabelecer alterações de poder junto aos governados.

A elaboração pelo Estado de propostas curriculares representa uma instância de regulação que atua como referência na ordenação do sistema escolar, configurando o ensino e as práticas escolares. Essa prescrição, segundo Goodson (1995), reúne os critérios que ajudam a entender a distribuição dos conteúdos escolares dentro das disciplinas, definidas, promovidas e redefinidas por intermédio de um jogo de conflitos em busca de status e da consolidação de um discurso. No atual momento histórico, existem disputas entre currículos baseados nas disciplinas de caráter científico-humanístico e currículos de caráter tecnicista, voltados para o atendimento da mão de obra para o mercado internacional. Nesse contexto de disputas surgem os currículos que pressupõem estudos identitários não hegemônicos da cultura capitalista: os currículos com base na diversidade cultural.

Para especialistas em currículo, o processo de construção do conhecimento escolar sofreu efeitos das relações de poder, evidenciando uma hierarquização de saberes que legitima os socialmente reconhecidos e estigmatiza os saberes populares, silenciando as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais. Silva (2011) afirma que o currículo oficial do país é um texto racial que mantém marcas da herança colonial, e que romper com essa unidade é colocar o tema raça e etnia como questão central de conhecimento, de identidade e de poder. Na mesma direção, Vera Candau e Antônio Flávio Moreira (2008) sustentam que o conhecimento escolar não é pronto e acabado, mas resultado de um longo e complexo trajeto de construção:

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

Considerando-se a importância cultural e política do currículo, pode-se entender o longo percurso de lutas dos diversos movimentos sociais pela democratização da educação, cujo desfecho significativo foi a promulgação da Lei nº 10.639/03, um dos resultados mais positivos da luta do Movimento Negro, fortalecido na década de 1980 juntamente com as lutas pela redemocratização do país. Nesse período de elaboração de uma nova Constituição, os projetos educacionais começavam a incluir a participação dos movimentos sociais nas decisões políticas, especialmente do Movimento Negro e dos Indígenas, contexto que possibilitou a criação das escolas indígenas bilíngues e a garantia do respeito à diversidade cultural e linguística de cada povo a partir da promulgação da Constituição de 1988. Os anos 1990 representaram um momento importante de revisão das políticas educacionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentados juntamente com a LDBEN de 1996, problematizavam de forma explícita o predomínio de uma homogeneização identitária que necessitava ser questionada. Essa posição do Estado, con-

forme aponta Bittencourt (2014), manifestava pela primeira vez o reconhecimento de uma postura racista e o combate ao mito da democracia racial em voga nos currículos até aquele momento.

Como consequência desse processo, a Lei nº 11.645, promulgada em 10 de março de 2008 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, apresentou-se com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008)

Essa Lei, aparentemente objetiva e precisa, gerou reações diversas, notadamente de setores mais conservadores da sociedade. Um exemplo foi o editorial publicado no jornal O Estado de S. Paulo, em 20 de agosto de 2010, intitulado “O inchaço do currículo escolar”, que classificou esses conteúdos como exóticos e concluiu que eles tendiam a perpetuar a má qualidade da educação básica, pois diminuía o tempo das disciplinas consideradas necessárias para a formação. Em artigo publicado no blog da revista Veja, em 2016, o colunista Reinaldo Azevedo criticou o edital de seleção de professores da UFA-BC para a área de Educação para as Relações Étnico-raciais, classificando os conteúdos programáticos como ideológicos e responsabilizando-os pelos baixos índices da educação brasileira. Esses artigos exemplificam como as disputas ideológicas atuam na educação e quais desafios estão em jogo para a revisão de conteúdos e a construção de um currículo multicultural. Torna-se fundamental considerar que as leis não se configuram simplesmente como a inclusão de determinados conteúdos, mas caminham para propor uma transformação curricular capaz de contribuir com a superação das desigualdades enfrentadas pelas populações negra e indígena, decorrentes principalmente da escravização de africanos e do extermínio e da expropriação de territórios da população indígena.

3.1 A CONQUISTA DE DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS E SEUS IMPACTOS

A população indígena no território que atualmente se reconhece como Brasil diminuiu significativamente desde o primeiro contato com os portugueses, em 1500, até a década de 1980, e o desaparecimento dos povos indígenas era tido como contingência histórica inevitável, alvo de políticas públicas nacionais até 1988. No Brasil, a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, tinha como proposta a proteção das sociedades indígenas e a progressiva integração desses povos e seus territórios à sociedade nacional, cumprindo um papel assimilacionista que permaneceu até 1967, quando o órgão foi substituído pela FUNAI. Com o endurecimento da ditadura militar a partir do AI-5, em 1968, iniciou-se uma política indigenista mais agressiva, inclusive com a criação de presídios para indígenas, conforme registrou o relatório da Comissão Nacional da Verdade

(BRASIL, 2014). Os povos indígenas passaram a ser vistos como risco à segurança nacional, a FUNAI foi ocupada por presidentes oriundos dos altos quadros do serviço de informação militar e o Plano de Integração Nacional, de 1970, representou a Amazônia como um vazio populacional, ignorando a existência de povos indígenas na região: a Transamazônica cortaria terras de 29 etnias, acarretando remoções forçadas. O Estatuto do Índio, de 1973, reafirmou na prática os objetivos de integração das políticas anteriores.

Como forma de resistir a tanta violência, na década de 1970 houve maior mobilização das lideranças indígenas e da sociedade civil na busca por direitos. A primeira Assembleia Indígena, organizada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em Diamantino (MT), em 1974, foi a primeira atividade em busca de um reconhecimento do Movimento Indígena em âmbito nacional, e a União das Nações Indígenas (UNI) constituiu a primeira expressão dessa coletividade, chegando a contar com a representação de mais da metade dos povos indígenas do território nacional. A conquista dos direitos ocorreu efetivamente com a promulgação da Constituição de 1988, a primeira a garantir aos indígenas o direito ao reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e, sobretudo, o direito originário sobre as terras que ocupavam:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)

Essa Constituição alterou as concepções de tutela em vigor até aquele momento ao apresentar a garantia de autonomia e o reconhecimento das identidades específicas de cada povo. No ano seguinte, a Convenção nº 107 da OIT, de proposta assimilacionista, foi substituída pela Convenção nº 169, que passou a promover o respeito e a preservação das especificidades étnicas e culturais dos povos indígenas. No plano internacional, a III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban em 2001, representou um marco no combate ao racismo e às demais formas de discriminação; em seu documento oficial apresentado na Conferência, o Estado brasileiro reconheceu a responsabilidade histórica pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos e indígenas. No governo Lula, a Medida Provisória nº 111, de 2003, criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); no campo da educação, a Lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, seguida, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Entendendo que a história indígena se encontrava diluída nessa proposta, o Movimento Indígena, junto com a sociedade civil e setores políticos, lutou para que os conteúdos de História e Cultura Indígena fossem inseridos de forma destacada, o que se concretizou com a Lei nº 11.645/08.

Esse novo cenário de lutas e de revalorização da cultura indígena ocasionou impactos evidenciados pelos dados demográficos. Muitos demógrafos atribuíram o crescimento das populações indígenas ao marco legal de 1988: o Censo de 1991 revelou que em 34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado, número que cresceu para 63,5% em 2000 e chegou a 80,5% em 2010. Os dados sistematizados por Marta Maria Azevedo mostram que a população indígena, estimada em 3 milhões em 1500, foi reduzida a cerca de 70 mil indivíduos em 1957, iniciando em seguida um processo de recuperação que alcançou 817.962 pessoas em 2010, correspondentes a 0,26% da população total. Em 1991, o número de pessoas que se declaravam indígenas cresceu

150% em relação a 1980, quase seis vezes mais que o crescimento da população geral. Segundo os dados do IBGE de 2010, são 305 etnias e 274 línguas, com presença em todas as regiões do país. Contudo, o relatório de violência do CIMI apontou uma série de fatores de vulnerabilidade que contribui para o decréscimo das populações indígenas, dentre os quais o genocídio e o suicídio, em razão do alto índice de conflitos territoriais e da falta de acesso à saúde pública. Apesar dos avanços, a história contemporânea dos indígenas continua desconhecida para a população: as mídias continuam reproduzindo o exotismo e os livros didáticos ainda apresentam poucas informações sobre a história recente dessa população (TESTA, 2010).

4 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM REVISÃO: DA EDENIZAÇÃO À RACIALIZAÇÃO

Os estudos sobre currículo costumam ser separados em tradicionais, críticos e pós-críticos. As teorias tradicionais preocupam-se fundamentalmente com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas e desinteressadas, tendo em *The Curriculum* (1918), de Franklin Bobbitt, sua maior expressão. As teorizações críticas, iniciadas a partir das décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos e no Reino Unido, representaram uma reação ao dar ênfase à compreensão da cultura como mediatizadora das relações sociais e permeada de relações de poder. No Brasil, o debate sobre currículo e disciplinas escolares se adensou a partir da década de 1980, por intermédio das reflexões de sociólogos e historiadores da educação ingleses e norte-americanos. Michael Apple, em *Ideologia e Currículo*, demonstrou que o currículo não tratava apenas de uma questão educacional, mas era também um documento sobre questões ideológicas e políticas: mais importante do que analisar qual é o conhecimento socialmente mais valioso era problematizar de quem é o conhecimento selecionado. Em sua revisão posterior, o autor evidenciou como as relações de gênero e raça estavam intimamente relacionadas às de classe e como operavam de maneira complexa nas instituições escolares (APPLE, 2011).

Nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, a História escolar tornou-se uma das disciplinas de maior relevância nos estudos sobre currículo, alvo de polêmicas sobre seu retorno ao ensino básico em substituição aos Estudos Sociais e à Educação Moral e Cívica. Os conteúdos da disciplina passaram a ser questionados quanto ao sentido dogmático da História Tradicional, permeada de estereótipos e mitos sobre a nação. A LDBEN de 1996 apresentava uma estrutura legislativa com base na pluralidade cultural da sociedade brasileira e, no caso da disciplina de História, começava-se a questionar as ausências de determinados grupos sociais nos conteúdos curriculares. Como destaca Bittencourt (2011), a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 foram colocados no centro do debate conceitos de raça, etnia, identidade racial, racismo e pluralidade cultural. A inserção efetiva do ensino de História e Cultura Indígena no currículo nacional se deu com a promulgação da Lei nº 11.645/08, que teve importante repercussão, pois, pela primeira vez na história da elaboração de currículos no Brasil, os Movimentos Indígenas e Negros foram ouvidos e respeitados em suas demandas. Diante desses novos desafios para historiadores e professores, tornou-se essencial analisar como os indígenas eram apresentados pelos diferentes estudos acadêmicos e escolares ao longo da história.

A literatura de viagem tornou-se grande instrumento de divulgação de notícias das terras encontradas entre os séculos XVI e XVII, apresentando a problemática da alteridade no encontro com o outro. A dúvida sobre a humanidade dos povos indígenas permeou

a disputa dos interesses da colonização e da Igreja Católica, tornando-se tese da bula papal *Sublimis Deus*, de 1537, na qual o Papa Paulo III confirmou a humanidade dos índios. Nos primeiros testemunhos sobre os indígenas brasileiros nota-se a valorização da bestialidade e da irracionalidade: as fontes escritas apresentavam forte cunho impressionista e, muitas vezes, preconceituoso, compreendendo o olhar estrangeiro e pouco compreensivo do europeu (VIEIRA, 2004). Hans Staden, em 1557, descreveu o Novo Mundo como terra de selvagens nus, cruéis e antropofágicos; André Thevet, nas *Singularidades da França Antártica*, afirmou a ausência de cerimônias matrimoniais entre os Tupinambás e a maneira rudimentar de sua organização familiar; e Pêro de Magalhães Gandavo, no *Tratado da terra do Brasil* (1576), registrou que a língua do gentio carecia das letras F, L e R, “coisa digna de espanto, porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei” (GANDAVO, 1576, s.p.). Observa-se que a produção das literaturas de viajantes, cuja preocupação inicial era veicular o edênico e o maravilhoso dos povos americanos, foi gradativamente substituída pela detração e pelas dúvidas a respeito da origem dos indígenas. Na obra de Antonello Gerbi (1996) sobre a polêmica do Novo Mundo, autores como Buffon, De Pauw, o Abade Raynal e Hegel defenderam a debilidade da natureza americana e definiram os habitantes dessas terras como débeis, impúberes, preguiçosos e degenerados, enquanto outro grupo, com Clavijero, Molina, Humboldt e Franklin, recusava tais classificações.

No século XIX teve início a racialização como projeto de colonização. Para Aníbal Quijano (2005), a constituição do lugar de poder e de superioridade da Europa sobre o continente americano se dá com a classificação social da população mundial por meio de categorias de hierarquização racial: a experiência básica de dominação colonial foi, sobretudo, uma construção mental que expressou e justificou a racionalidade específica do eurocentrismo. Raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. A antropóloga Lília Schwarcz (1993) identifica a origem desse pensamento racializado nas vertentes monogenista e poligenista que, em meados do século XIX, enfrentavam o desafio de pensar a origem do homem, agregando-se em seguida à teoria evolucionista de Charles Darwin, publicada em 1859:

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

Essas teorias chegaram ao Brasil por meio de museus etnológicos, institutos históricos e escolas de Direito e de Medicina, que ajudaram a consagrar, disseminar e recriar os modelos raciais discutidos no final do século XIX. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, tinha como principal função construir uma história da nação e recriar um passado para solidificar o conceito de unidade nacional. O concurso promovido pelo IHGB em 1840, para premiar o melhor plano de escrita da história do Brasil, foi vencido pelo botânico Karl von Martius com a obra *Como se deve escrever a história do Brasil*, na qual o autor fundamentou o mito da hierarquia racial ao propor que da mistura das três raças surgiu um povo novo, no qual o português figura como a raça superior: “O sangue português em um poderoso rio, deverá absorver os pequenos confluente das raças indígenas e etíópicas” (MARTIUS, 1845, p. 30). Aos indígenas, Martius reservava o estudo como povos do passado, pois os do presente tendiam a desaparecer. Francisco Adolfo de Varnhagen, em sua *História Geral do Brasil* (1854-1857), apresentou os

indígenas como coadjuvantes da História, seres exóticos, bárbaros e sem religião, povos no estágio da infância cuja história deveria ser esquecida, defendendo que a colonização portuguesa não havia sido violenta.

A produção historiográfica do IHGB serviu como matriz para os estudos escolares do período: alguns filiados eram também professores do Colégio Pedro II, cujo currículo servia de modelo para os demais colégios e liceus do país, cabendo à História criar a identidade nacional branca, de origem europeia e católica. Nos manuais escolares do século XIX e das primeiras décadas do XX é possível perceber a repetição de argumentos dos cronistas coloniais: Joaquim Manuel de Macedo, nas Lições de História do Brasil, afirmava que entre os indígenas não havia verdadeira sociedade, nem leis, nem governo; Olavo Bilac e Coelho Netto descreveram o canibalismo de forma descontextualizada, reforçando a desumanidade dos índios; e Basílio de Magalhães situava os indígenas no primeiro lugar de todas as classificações evolutivas do atraso. A produção didática não estava defasada em relação à produção historiográfica hegemônica do período: da mesma forma que grande parte dos trabalhos dos intelectuais procurava sustentar o mito da democracia racial, o mesmo ocorria com os compêndios escolares (BITTENCOURT, 1990). Com as tendências marxistas da década de 1980, os indígenas passaram a ser apresentados como vítimas do capitalismo e dos europeus, dentro de uma história dos vencidos, e as tendências atuais destacam as formas de resistência desses povos. É importante notar que, em todas essas visões, os indígenas só aparecem a partir da chegada dos europeus; nos materiais didáticos mais recentes ainda é possível se deparar com um índio sem etnia, preso ao passado e restrito ao período colonial.

Nessa conjuntura, dois movimentos passaram a ser redimensionados a partir das indagações de historiadores e de professores: repensava-se a produção historiográfica sobre os indígenas, notadamente pelo referencial da obra História dos Índios no Brasil, organizada por Manuela Carneiro da Cunha em 1992, e pela produção de John Monteiro, que renovou os estudos acerca da história dos indígenas em São Paulo. Ao lado deles, destacam-se Fernando Torres Londoño, com nova perspectiva para as relações entre europeus e indígenas no período das missões; Maria Regina Celestino de Almeida, que vem salientando o protagonismo indígena na história do Brasil; e João Pacheco de Oliveira, com a construção de uma historiografia dos povos indígenas do Nordeste.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi oficializada em 1956 e conta atualmente com 1.473 unidades educacionais diretas, divididas em 13 Diretorias Regionais de Educação, atendendo 982.190 educandos, dos quais aproximadamente 456.595 no Ensino Fundamental. A rede caracteriza-se ainda pelo atendimento à Educação de Jovens e Adultos e por projetos inovadores como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), idealizados na gestão Marta Suplicy para agregar educação, cultura, tecnologias e lazer nas áreas de periferia. Também fazem parte da rede os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI), inaugurados em 2004 em três aldeias Guarani Mbyá da cidade – Jaraguá, Tenondé Porã e Krukutu –, idealizados pelos próprios indígenas com o objetivo de reafirmar e fortalecer os princípios e valores do povo Guarani Mbyá, com currículo diferenciado e essencialmente pautado nos preceitos Guarani.

5.1 PERCURSO DAS PROPOSTAS CURRICULARES

A disciplina de História esteve presente no currículo da RME desde sua criação, mas é a partir de 1982 que se encontram documentos mais sistematizados. O Programa de 1º Grau, formulado na gestão de Guiomar Namó de Melo à frente da Secretaria Municipal de Educação, tinha como enfoque pensar o papel da escola na transmissão e apropriação dos saberes considerados socialmente relevantes pelos alunos das classes populares; a diversidade era a marca desse currículo, mas se referia à diferença de classe social, não contemplando a questão étnico-racial. A grande novidade foi o destaque à História da América; quanto às populações indígenas brasileiras, seus estudos estavam vinculados à “descoberta” do Brasil pelos portugueses, e a questão indígena foi proposta como mera introdução à narrativa histórica da civilização europeia e cristã (SÃO PAULO, 1985).

No governo de Luiza Erundina (1989-1992), com Paulo Freire e, posteriormente, Mario Sérgio Cortella à frente da Secretaria, o Movimento de Reorientação Curricular propôs uma reforma baseada na educação popular, cujo pressuposto era repensar o papel da escola na sociedade e construir o conhecimento escolar por intermédio de seus principais atores. As ações pedagógicas deveriam partir de um tema gerador, com interface interdisciplinar, e a proposta para o ensino de História era a construção de um currículo organizado com base em questões levantadas da realidade dos alunos, por meio de eixos temáticos, rompendo com o ensino cronológico e com a separação entre História Geral e História do Brasil (SÃO PAULO, 1992). No que se refere à questão étnico-racial e ao ensino de História e Cultura Indígena, entretanto, os documentos não deixaram clara a relevância desses temas na construção do currículo: temas como a escravidão e a imigração acabaram inseridos nas análises referentes a trabalho, moradia e luta de classes.

Em 2007, na gestão José Serra/Gilberto Kassab, com o secretário José Aristodemo Pinotti, foi lançado o documento Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História, que organizou os conteúdos a partir de eixos temáticos, incorporando pressupostos dos PCNs. A proposta partia das problematizações da realidade local do aluno para pensar as relações em nível nacional e mundial, buscando superar o ensino baseado no tempo linear e na tradição de uma história nacionalista. A temática indígena está problematizada em quase todos os ciclos e surge como proposta de atividades para nortear o professor – como a comparação entre os hábitos da população atual e a dos povos de origem tupi e guarani que habitavam o território da Grande São Paulo, ou o estudo das formas de trabalho em uma comunidade indígena do Brasil atual (SÃO PAULO, 2007). Percebe-se um grande esforço para a introdução da temática indígena a partir do reposicionamento de conteúdos; fica a dúvida, entretanto, se tais conteúdos contribuem de fato para a valorização da identidade indígena, uma vez que, para um debate qualificado, é necessário que o professor de História tenha conhecimento suficiente sobre a temática. No mesmo período foram lançadas as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-racial (SÃO PAULO, 2008), elaboradas com base nos princípios da Lei nº 10.639/03; o documento, assim como as ações do Núcleo Étnico-racial de então, estava voltado especificamente para a aplicação dessa Lei e não trazia absolutamente nada a respeito da temática indígena no currículo.

Em 2013, na gestão Fernando Haddad, o Programa Mais Educação São Paulo propôs nova reforma pautada em cinco eixos: infraestrutura, gestão, avaliação, currículo e formação, com a reorganização do Ensino Fundamental em três ciclos (alfabetização, interdisciplinar e aural). Os documentos da Coleção Componentes Curriculares em Diálogo

gos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, lançados em 2016, propunham um currículo crítico, inclusivo, integrador, descolonizador e emancipatório. A inovação dessa proposta está na ideia de descolonização do currículo e no reconhecimento da diversidade étnico-racial como contraponto à visão de mundo que valoriza as relações assimétricas de poder. No componente de História, as ações pedagógicas foram organizadas em cinco eixos estruturantes – sujeito histórico e grupos sociais; identidades e alteridade; relações de poder; processo histórico, documentos, temporalidades e conceitos; e produção do conhecimento histórico e intervenção social –, em alinhamento com os fundamentos dos estudos pós-coloniais (SÃO PAULO, 2016).

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O AGOSTO INDÍGENA

O levantamento dos cursos de formação continuada sobre a temática indígena oferecidos aos professores da RME, realizado a partir das publicações do Diário Oficial da cidade, permite verificar a oferta de vagas desde 2005, quando foi realizado o primeiro seminário sobre a questão indígena – uma ação isolada, e não uma política pública para todas as escolas. Em 2008, ano da promulgação da Lei nº 11.645, não foi oferecida nenhuma vaga sobre a temática. O salto ocorreu entre 2014 e 2016: de 1.020 vagas oferecidas no período de 2005 a 2013 passou-se para 10.345 vagas, um crescimento de mais de 1.000%. Esse crescimento deve-se à atuação do Núcleo de Educação Étnico-racial (NEER) da SME que, em 2013, visando cumprir a meta 58 do plano de governo do prefeito Fernando Haddad, “viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008”, criou duas novas áreas de atuação: a Indígena e a Imigrante. Pela primeira vez na cidade de São Paulo, o ensino de História e Cultura Indígena compunha um plano de políticas públicas a ser desenvolvido.

Em abril de 2014, o NEER lançou o documento O que é importante lembrar no “dia do índio”: subsídios para a discussão de História e Cultura Indígena, enviado a todas as escolas da rede, com a proposta de debater os cinco equívocos mais comuns a respeito da temática: os índios são todos iguais; os índios têm cultura atrasada e primitiva; trata-se de culturas congeladas; os índios fazem parte do passado; e brasileiro não é índio. No mesmo ano, a partir de reuniões entre representantes de 26 etnias indígenas e das Secretarias Municipais de Educação, Promoção da Igualdade Racial, Direitos Humanos e Cultura, foi organizada a I Mostra Cultural Agosto Indígena nos CEUs, cujo tema foi a visibilidade da presença indígena na cidade de São Paulo – quarta maior do país em população indígena, com 12.997 indivíduos autodeclarados, e primeira em número de indígenas em contexto urbano. A escolha do mês de agosto, em referência ao dia internacional dos povos indígenas (9 de agosto), buscava uma alternativa ao 19 de abril, data instituída por Getúlio Vargas no mesmo momento da Marcha para o Oeste, responsável pelo genocídio de diversos povos, e cuja comemoração escolar muitas vezes reproduzia estereótipos e preconceitos. Os representantes indígenas destacaram que a organização do evento estava em consonância com o artigo 6º da Convenção 169 da OIT, que determina a consulta aos povos interessados sempre que sejam previstas medidas suscetíveis de afetá-los diretamente.

O Agosto Indígena teve formato em que o protagonismo indígena foi privilegiado em todas as atividades: cursos de formação continuada de 12 horas, oficinas e apresentações culturais destinadas a alunos, professores e comunidade escolar. Em 2014, participaram 14 CEUs, que receberam 48 seminários, 28 apresentações culturais e 28 oficinas,

com 3.900 vagas de formação; as mesas contaram majoritariamente com palestrantes indígenas de diversas etnias – Guarani Mbyá, Pankararu, Pankararé, Fulni-ô, Xavante, Krenak, Tupinambá, Sateré Mawê, entre outras. Em 2015, a II Mostra, com o tema “A Resistência Indígena na cidade de São Paulo: direito à diferença”, foi ampliada: foram oferecidos 24 cursos, com 73 mesas, e o evento contou com a presença de mais de 30 etnias que vivem em contexto urbano, além de 3.800 vagas de formação. Paralelamente, entre 2013 e 2016, foram oferecidos cursos e seminários em todas as DREs: o curso “Construindo Práticas para a (Re)Educação das Relações Étnico-raciais na escola”, em 2013, disponibilizou 842 vagas, e o curso optativo “Introdução à Educação para as Relações Étnico-raciais – Leis 10.639/03 e 11.645/08”, ministrado em todas as DREs a partir de 2014, ofereceu mais de 6 mil vagas.

Apesar do aumento significativo, a quantidade de vagas oferecidas ainda pode ser considerada pequena: a RME conta com mais de 80 mil profissionais e a oferta de formação continuada não chegou a abranger 30% desse total. Isso se deve a fatores como a quantidade insuficiente de formadores contratados, a resistência de instâncias da própria Secretaria, a pouca quantidade de materiais didáticos e paradidáticos produzidos sobre o tema e, principalmente, a falta de investimentos públicos na área. O NEER não conta com dotação orçamentária específica para a elaboração de políticas públicas voltadas para a Educação para as Relações Étnico-raciais; sendo assim, a proposta de formação continuada para a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 acaba ficando à mercê da visão política dos governantes que estão no poder.

6 O CURRÍCULO EM AÇÃO: O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

A pesquisa de campo foi desenvolvida com cinco professores de História lotados em quatro escolas da RME localizadas em diferentes regiões da cidade: a EMEF B.C.Q., no distrito de Sapopemba, zona leste, segundo distrito mais populoso da cidade, com IDH de 0,446; a EMEF B.O.H., no distrito de Jabaquara, região centro-sul, com IDH de 0,901, que atende também a modalidade EJA e cujo entorno vivenciou intensos conflitos ligados à especulação imobiliária e a desapropriações; a EMEF P.J.A., no distrito de Capão Redondo, zona sul, com IDH de 0,782; e a EMEF D.A.L., na Vila Indiana, distrito do Butantã, com IDH de 0,928, escola com projeto político-pedagógico diferenciado, inspirado na Escola da Ponte portuguesa, organizado em salões de pesquisa, roteiros temáticos, tutorias e rodas de conversa, e que possui uma opy (casa de rezas Guarani) construída pelos indígenas da Tenondé Porã com os alunos. Todas as escolas apresentam estrutura física adequada, corpo diretivo e equipes de apoio completos e média de 35 alunos por turma – número apontado pelos professores como um dos fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. As escolas com organização convencional destinam quatro aulas semanais de História aos 6ºs e 7ºs anos e três aulas aos 8ºs e 9ºs anos.

6.1 O CONTATO COM A LEI E A FORMAÇÃO INICIAL

Apesar de não haver nenhuma diretriz para a implementação dos conteúdos relativos à História e Cultura Indígena, os professores entrevistados avaliam que os aplicam em seus planejamentos e aulas. Questionados sobre o primeiro contato com a Lei nº 11.645/08, os relatos convergem para a graduação, mas de forma superficial. O professor Ailton Krenak resume: “O primeiro contato foi na graduação, em História do Bra-

sil. O professor comentou, mas só comentou, não se aprofundou.” A professora Tuíra atribui o despertar para a temática ao trabalho de conclusão de sua graduação em História e a um curso de formação continuada realizado em 2013 no Arquivo do Estado, a partir do qual passou a pesquisar documentos sobre a resistência indígena para aplicá-los em sala de aula. Já o professor Mario Juruna, formado em 2002, pondera que a questão ultrapassa a legislação: para ele, a inserção dos conteúdos relativos ao ensino de história indígena e africana já deveria estar incorporada à atividade do historiador.

A fala dos professores conduz ao entendimento do papel fundamental da formação inicial para a aplicação da Lei, mas também demonstra o cenário preocupante do lugar que esses conteúdos ocupam nos currículos das universidades. Essa constatação está em conformidade com as pesquisas de Cerezer (2015) e de Aline Alcântara Valentini (2016), que salientam que os espaços para o ensino de História e Cultura Indígena nos cursos de formação inicial de professores de História são tímidos e limitados, com ações apenas específicas e pontuais mesmo após anos da promulgação da Lei. Cerezer constata, ao analisar as ementas de cursos de licenciatura, a omissão da compreensão de indígenas e negros como atores históricos ativos, permanecendo o “índio histórico” como figura do tempo passado. Os professores apontaram ainda a baixa qualidade dos cursos de formação inicial em geral: “A minha maior dificuldade é principalmente a formação, eu não me sinto bem formado e apto, tenho que estudar muito ainda”, relata Ailton Krenak.

Diante dessas lacunas, a pesquisa destaca a relevância do protagonismo dos professores da educação básica na busca por um ensino menos eurocêntrico e mais multicultural. Para Goodson (2013), as reformas educacionais estão relacionadas com a atuação e os compromissos sociais dos professores; Tardif (2002) apresenta o protagonismo como elemento importante do trabalho docente, desenvolvendo a ideia do professor como um leitor de situações, cujas escolhas dependem de sua experiência, de seus conhecimentos, de suas convicções e crenças. Essa postura é representada na fala da professora Maíra Terena:

Eu me sinto então, uma professora pesquisadora. Eu vou atrás disso para poder ler. [...] É realmente um movimento muito demorado de você se aproximar da coisa, entender que ela é necessária, que ela é vital, que ela é fundamental, ir em busca de novos conhecimentos. Como que a gente fala, se apoderar, trazer para si. (Professora Maíra Terena)

6.2 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO

O desafio imposto aos professores da Educação Básica para a inclusão da história dos denominados “outros” apresenta-se de forma complexa por vários motivos identificados na pesquisa: não há uma política pública sistematizada de inclusão dessa temática na formação inicial e continuada; não há, por parte da Secretaria Municipal de Educação, investimentos contínuos em capacitação de professores, ficando essa política a cargo dos governos de ocasião; e tampouco há disponibilização e produção de materiais didáticos suficientes para subsidiar a aplicação da Lei. A esses fatores somam-se as dificuldades presentes no cotidiano escolar. Maíra Terena relata que sua principal dificuldade refere-se às questões teóricas, pela linguagem acadêmica dos poucos materiais disponíveis; Ailton Krenak aponta os materiais didáticos incompletos, que muitas vezes ainda apresentam as questões indígenas de forma fragmentada e estereotipada, além dos entraves burocráticos na relação entre escola e DRE para conseguir transporte para estudos do meio, como as visitas anuais que organiza a aldeias indígenas de São Paulo. Tuíra menciona a dificuldade

de leitura dos alunos, agravada pelo grande número de estudantes em sala, e a sobrecarga dos docentes é lembrada por Maíra Terena: professores que acumulam cargos para compor um salário digno acabam não tendo tempo nem energia para a formação em serviço.

Sobre as lacunas dos livros didáticos, Tuíra afirma que os conteúdos sobre a temática indígena aparecem quando se fala das comunidades tradicionais no período de ocupação da América, mas posteriormente desaparecem, tornando a tarefa de introduzi-los em outros temas responsabilidade única do professor:

Para suprir estas lacunas do livro didático eu pesquisava, tenho alguns livros em casa, e tentava fazer alguns pequenos recortes, porque a gente tem muito pouca coisa sobre indígena que dá para você fazer esse trabalho. Tem que fazer a tal transposição didática. E mais, a gente tem dificuldade mesmo de trabalhar essa questão, às vezes, por falta de material mais estruturado. (Professora Tuíra)

6.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA PRÁTICA DESSES PROFESSORES

Todos os professores entrevistados afirmaram considerar a promulgação da Lei nº 11.645/08 um avanço para a educação, porém todos também reconheceram a dificuldade para a sua consolidação, que exige do professor um esforço de pesquisa constante. Reconheceram a importância de se trabalhar com eixos temáticos no ensino de História, mas apontaram que romper com a história tradicional quadripartite é muito difícil. Nas entrevistas percebe-se a utilização de diferentes concepções sobre o ensino de História: Tuíra procura inserir os conteúdos indígenas dentro dos conteúdos de História do Brasil e da América, valendo-se de exemplos dos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem e de fontes diversas, embora se depare com dificuldades para encontrar materiais que abordem os indígenas como sujeitos históricos; Mario Juruna relata que sua escola optou por construir um projeto político-pedagógico pensado a partir da história cultural e da discussão em eixos temáticos, embora avalie ser importante manter um olhar para a concepção tradicional, “pois em algum momento vai ser exigido isso dos alunos”; e Maíra Terena aponta as Orientações Curriculares de 2007 como instrumento importante, por apresentar exemplos práticos com diferentes gêneros textuais.

Dos cinco professores entrevistados, quatro disseram utilizar o livro didático como norteador dos conteúdos selecionados – apenas Mario Juruna afirmou preparar o próprio material. É justamente a partir das lacunas desses materiais que os docentes introduzem a questão indígena em suas práticas, como relata Sônia Guajajara, professora da escola de projeto diferenciado:

A questão indígena entra conforme o livro didático apresenta, muito pouco. Então, temos a preocupação de trazer coisas a mais do que o roteiro. [...] Então nós organizamos a festa dos povos originários. [...] No mês de abril, a gente sempre faz visitas a aldeias e traz os povos Guaranis ou Tenondé Porã ou o da Krukutu para nos visitar. Para fazer uma apresentação, para vender artesanatos, para passar o dia conosco aqui na escola. (Professora Sônia Guajajara)

As práticas relatadas incluem ainda o trabalho com objetos indígenas a partir de uma mala montada com base no modelo do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, com reprodução de grafismos, descrita por Maíra Terena; o trabalho com datas comemo-

rativas ressignificadas para incluir as mulheres indígenas e latino-americanas; o estudo, com os 9ºs anos, dos campos de concentração de indígenas existentes em São Paulo durante a ditadura militar, a partir de notícia de jornal, mencionado por Tuíra; e, na EJA, a articulação entre a luta dos Guarani do Jaraguá contra a desapropriação e o processo de desapropriação vivido no próprio bairro dos alunos, além de visitas anuais às aldeias Tenondé Porã e Krukutu e da presença de um rapper Guarani em sala, conforme relata Mario Juruna, que também busca construir com os alunos uma imagem dos povos indígenas anterior à chegada dos portugueses, “para não ficar aquela coisa de que a história só começa a partir do descobrimento”.

Diante do exposto, percebe-se que o ensino de História e Cultura Indígena ainda está em processo de construção e exige grande esforço, tanto na consolidação de políticas públicas de formação inicial e continuada quanto na produção de materiais didáticos adequados. O grande desafio refere-se aos conteúdos e à dificuldade de se construir propostas sobre a temática indígena – barreira que se relaciona, sobretudo, às produções da historiografia, que, apesar dos avanços recentes, ainda são restritas no que se refere a pensar a história em perspectiva menos eurocêntrica e a apresentar os povos indígenas como protagonistas. Observam-se, contudo, esforços para reverter esse quadro, como a atuação do GT História e Cultura Indígena da ANPUH-SP e, principalmente, as inúmeras iniciativas pessoais dos professores entrevistados para a desconstrução das distorções históricas sobre os povos indígenas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada é resultado de uma inquietação a respeito do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo e buscou responder aos seguintes questionamentos: como os professores de História que afirmam aplicar a Lei nº 11.645/08 estão inserindo em suas práticas o ensino de história e cultura indígena? Quais as motivações para a inclusão desses conteúdos em seus planejamentos? Quais os desafios para a sua inclusão em sala de aula?

O percurso da investigação permitiu constatar a permanência de um currículo escolar fortemente inspirado na herança europeia e situar os embates historiográficos que vêm sendo enfrentados para a renovação de uma historiografia eurocêntrica nos currículos de História. O acompanhamento do percurso da produção historiográfica europeia sobre os indígenas americanos, e do modo como essa matriz se estendeu à produção nacional acadêmica, à formação de professores e ao material de ensino, mostrou-se fundamental para entender a complexidade de superação dessa realidade. Verificou-se também que a evolução do aparato jurídico de garantia e proteção dos direitos dos povos indígenas muito contribuiu para as mudanças da situação desse grupo, embora os indicadores demonstrem que essas populações ainda são vítimas de diversas formas de violência, discriminação e preconceito racial.

No que diz respeito ao currículo prescrito, a análise das reformas curriculares da RME-SP e do levantamento dos cursos de formação continuada permitiu constatar que a oferta de formação está diretamente relacionada à relevância que os governantes no poder atribuem às lutas pelos direitos humanos e às políticas públicas ligadas às chamadas minorias históricas: verificaram-se avanços significativos nos governos progressistas e quase nenhuma política pública nos governos de centro-direita, demonstrando a instabilidade da consolidação de políticas que atendam às demandas das conquistas legais. Diante des-

sa realidade, as formações continuadas mostraram-se insuficientes para que os professores de História conseguissem enfrentar a complexidade do debate relacionado à inclusão das temáticas étnico-raciais e, especialmente, indígenas nas salas de aula.

As entrevistas com os cinco professores permitiram refletir sobre como cada um tem construído a Lei nº 11.645/08 em seu cotidiano profissional e como suas histórias de vida influenciaram na identificação com a mudança curricular proposta. Todos os professores relataram vivenciar, na formação inicial, a permanência de um projeto curricular com poucas referências às populações indígenas e com grande herança eurocêntrica; ainda assim, esses espaços tímidos foram salientados como primeiro ponto de contato e reflexão acerca dos povos indígenas na atualidade. Ao longo dos relatos, constatou-se a influência do modelo eurocêntrico de conhecimento no ensino de História, mas destacou-se a clara intenção de criar espaços para um conhecimento histórico multicultural, com a inclusão daqueles silenciados pela tradição histórica.

Por fim, foi possível compreender que, apesar dos esforços para a inclusão da temática indígena, bem como da africana e afro-brasileira, nos currículos escolares, esse processo ainda está em construção e talvez exija maior tempo para a maturação do campo, pois demanda um esforço de descolonização dos saberes escolares. Trata-se de um terreno complexo, composto por lutas, debates, resistências, interpretações distintas, concepções teóricas de diferentes influências e políticas públicas pouco consolidadas, ao que se soma a falta de uma Diretriz Nacional que indique os caminhos para os professores colocarem em prática a implementação do ensino de História e Cultura Indígena. Em contrapartida, constatou-se que os primeiros passos já estão sendo dados, como prova o empenho dos professores entrevistados em incluir em suas práticas as discussões sobre a temática indígena, contribuindo para um conhecimento histórico voltado para a cidadania e para os direitos democráticos e buscando superar as imagens negativas e estereotipadas historicamente produzidas sobre os povos indígenas e as demais populações historicamente excluídas. Essas ações demonstram os caminhos para a superação de práticas racistas e preconceituosas nas escolas e para a consolidação de um currículo descolonizado, em que as histórias dos povos indígenas estejam presentes, repercutindo em uma educação mais inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. *Repensando Ideologia e Currículo*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Reflexões sobre currículo e diversidade cultural*. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz (org.). *A escola como objeto de estudo: escolas, desigualdades e diversidades*. Araquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: SEF, 1988.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera o artigo 26 da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos. Brasília: CNV, 2014.
- CEREZER, Osvaldo Mariotto. Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2015.
- CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- GANDAVO, Pêro de Magalhães. Tratado da terra do Brasil. [S.l.]: Fundação Biblioteca Nacional, s.a. (1576).
- GERBI, Antonello. O Novo Mundo: história de uma polêmica 1790-1900. Trad. Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GOODSON, Ivor F. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de educação. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz (org.). A escola como objeto de estudo: escolas, desigualdades e diversidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 21-59.
- MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a história do Brasil. Dissertação oferecida ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Revista trimestral, suplemento ao tomo 2º, 1845.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo a história oral e memória. Cadernos CERU, n. 5, série 2, 1994.
- PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, Maria Amélia; PRADO, Claudia (org.). Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. Revista Projeto História, São Paulo, n. 14, fev. 1997.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Moacir Ferreira. Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. Identidade e ensino de história: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001.

SÃO PAULO (Município). Programa de 1º Grau – História. São Paulo: SME/DEPLAN, 1985.

SÃO PAULO (Município). Movimento de Reorientação Curricular: História – Visão de Área. São Paulo: SME/DOT, 1992.

SÃO PAULO (Município). Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II – História. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-racial – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (Município). Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: História. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

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

SILVA, Adriane Costa da. Versões didáticas da história indígena (1870-1950). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STADEN, Hans. Duas viagens e cativo entre os selvagens do Brasil. São Paulo: Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, 1900.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e a formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESTA, Adriana Queiroz. A Temática Indígena nas Escolas de São Paulo. Arquivo SME-SP, 2010.

THEVET, André. Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1954 (1557).

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. História Geral do Brasil: antes da sua separação e independência de Portugal. Tomo 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa de E. & Laemmert, 1877.

VIEIRA, Ana Lúcia Nunes. A Alteridade na Literatura de Viagens Quinhentista: olhares de Jean de Léry e de Fernão Cardim sobre o índio brasileiro. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade do Algarve, 2004.