

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA APÓS A LEI 11.645/2008: DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA” ÀS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES

Maria Cristina Floriano Bigeli¹

Carlos da Fonseca Brandão (Orientador)

RESUMO

“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”, assim se inicia o texto do artigo 26-A da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Transcorridos mais de cinco anos desde a publicação da Lei 11.645, o objetivo dessa pesquisa é levantar e analisar como a temática indígena está representada nos materiais para o ensino de história de 6º ao 9º ano elaborados pelo programa “São Paulo faz Escola” e quais são as concepções dos docentes (professores coordenadores das oficinas pedagógicas para a disciplina de história de cada diretoria de ensino do estado de São Paulo e de docentes vinculados a essas diretorias) acerca dessa temática. Para as coletas de dados realizaremos pesquisa histórica, bibliográfica e questionários semiestruturados e as análises serão realizadas com os procedimentos teórico-analíticos da Análise do Discurso de linha francesa.

Palavras-chave: lei 11.645; ensino de história; história indígena.

A LEI 11.645 E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

“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” (BRASIL, 2008), assim se inicia o texto do artigo 26-A da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No mês de março de 2008, a lei 11.645 complementou o texto da lei 10.639, que tornava obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de todo território nacional, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas.

O acréscimo do artigo 26-A na LDB em 2003 pela lei 10.639, e a mudança desse artigo pela lei 11.645 de 2008, é resultado de anos de lutas dos movimentos sociais e de pessoas ligadas à educação que buscavam revisões e mudanças nos conteúdos de livros didáticos e de aulas escolares, a fim de eliminar preconceitos e estereótipos de grupos étnicos menos

¹ Graduada em História pela UNESP de Assis e Mestra em Educação pela UNESP de Marília. Atualmente Doutoranda em Educação pela UNESP de Marília com o financiamento da bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES). E-mail: crisbigeli@gmail.com.

favorecidos na história brasileira e também pouco (ou inadequadamente) tratados nos currículos escolares.

No Brasil, o ensino de História passou por várias transformações desde que fora implantado nas escolas no século XIX, e, dependendo do contexto em que estava inserido, sua importância foi ora mais, ora menos significativa dentro do currículo escolar. Silva e Fonseca (2010, p. 15-16) escrevem que:

[...] a partir do século XIX, identificam-se dezoito programas de Ensino relativos às reformas curriculares entre os anos de 1841 e 1951. Esses programas foram organizados pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, de acordo com as diretrizes das várias reformas curriculares ocorridas naquele período. Os textos dos documentos curriculares “prescritos” são reveladores de objetivos, posições políticas, questões teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também estratégias de construção/manipulação do conhecimento histórico escolar.

No século XIX o ensino de História era utilizado para veicular a “história nacional” e constituir uma “identidade nacional” no Brasil (BITTENCOURT, 2011; FONSECA, 2011; NADAI, 1992/1993; PINSKY, 2000).

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal européia. Desta forma, procurava-se negar as condições de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma idéia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares européias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicadas (NADAI, 1992/1993, p. 149, *itálicos da autora*).

Sendo assim, o início do ensino de História no Brasil tinha a proposta de voltar-se para a construção a ideia de nação associada à de pátria (BITTENCOURT, 2011), buscando a formação da “identidade nacional”, despertar o patriotismo e ensinar as tradições nacionais. Evidentemente, este modelo de ensino de História privilegiava e construía heróis nacionais pertencentes à elite, pois, a instrução da disciplina “[...] precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional

sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação” (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

A partir dos anos 30 do século XX surgiram os “Estudos Sociais” para as escolas de ensino primário, que acoplaram assuntos designados às disciplinas de História, Geografia e às aulas de Civismo, eliminando tais aulas do currículo escolar. Na fase da ditadura civil-militar (1964-1984) os Estudos Sociais foram introduzidos em todo o sistema da educação básica brasileira com a promulgação da Lei 5.692/71.

Com os Estudos Sociais, o ensino de História

[...] vai sendo sutilmente vinculado aos “princípios ‘norteadores da educação moral e cívica”. De um lado, os professores de história e geografia ou estudos sociais passam a se envolver diretamente ao ministrar as duas disciplinas, e na medida em que o conteúdo, os conceitos de moral e civismo perpassam todas as disciplinas e atividades extraclasse. Por outro lado, os estabelecimentos de ensino, obrigados legalmente a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuem a carga horária de história e geografia ou estudos sociais, cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias: EMC [Educação Moral e Cívica] e OSPB [Organização Social e Política Brasileira] (FONSECA, 2011, p. 39, aspas da autora).

Assim, nas décadas de 60 e 70 e início da década de 80 do século XX o ensino de História foi transformado e readequado aos contextos da época, reduzindo o conhecimento histórico, simplificando e resumindo os conteúdos. Os alunos menos favorecidos financeiramente tiveram conteúdo ainda mais comprimido, pois nas aulas eram utilizados testes e trabalhos em grupo para fazer uma rápida avaliação, além da diminuição da carga horária dos Estudos Sociais (BITTENCOURT, 2011).

A partir da década de 80, várias propostas curriculares foram elaboradas pelos municípios e Estados brasileiros, houve a reintrodução das disciplinas de História e Geografia nos currículos das escolas e “[...] a organização curricular por eixos temáticos, intensamente discutida [...], passou a ser um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e da difusão do conhecimento histórico” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 19).

Nos anos 90 houve movimentos de reformulações curriculares ao redor do mundo, as quais também se efetivaram no Brasil. Dentre as reformulações,

podemos destacar que as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros foram extintas dos currículos escolares; também foram extintos os cursos superiores de Licenciatura Curta, que formavam professores de Estudos Sociais. Aconteceu a publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, que colaboraram com as reformulações dos currículos brasileiros.

A questão central do estudo do currículo, para Tomaz Silva (2010), é saber quais conhecimentos devem ser ensinados, o que a priori suscita indagações como: qual é a importância ou a validade essencial para tais conteúdos serem parte do currículo? A escolha do que deve ou não ser ensinado implica, ainda de acordo com Tomaz Silva (2010), em relações de poder. Este autor escreve que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, T., 2010, p. 15) complementando que este ato de selecionar implica em privilegiar um conhecimento em detrimento de outro, portanto, é uma “operação de poder”.

Obviamente, a seleção de conteúdos para os currículos de ensino de História não é feita de modo diferente, sendo “[...] sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16-17). Deste modo, analisar “[...] os currículos, critérios/modos de organização e seleção curricular; livros didáticos e paradidáticos; metodologias e práticas de ensino consideradas adequadas, críticas ou formativas” demonstra que há “[...] preocupações recorrentes com o papel da História como disciplina escolar” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 15).

Considerando que cada Estado interpreta a lei 11.645 a sua maneira, uma forma de compreender qual são as representações sobre a história indígena no Estado de São Paulo é a partir da análise das suas propostas curriculares e materiais didáticos oficiais para tal disciplina. Já que “[...] nenhum tema possui, em si, uma carga maior ou menor de ‘historicidade’; é a relação que com ele estabelece quem o trabalha que pode ou não fazer dele um tema histórico” (MICELI, 2000, p. 34, aspas e itálicos do autor). Analisando as representações acerca da história e da cultura indígena presentes nos

materiais didáticos podemos “[...] discernir o que efetivamente está em processo de mudanças e como atualmente ocorre ‘a seleção cultural’ do conhecimento considerado essencial para os alunos.” (BITTENCOURT, 2011, p. 99, aspas da autora).

A obrigatoriedade da inserção do conteúdo da história e cultura indígena nas aulas de História, Literatura e Artes, contribuiu “[...] para uma necessária discussão a respeito das discriminações a que foi sendo submetido esse grupo formado pelos ‘eles’, buscando equalizar as desigualdades engendradas com base nessas diferenças socialmente construídas.” (SILVA, M., 2012, p. 152).

A escola, para Funari e Piñón (2011, p. 116)

[...] por seu papel de formação da criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas um “outro”, a ser observado a distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade.

Sendo assim, a temática indígena inserida no currículo de ensino de História após a promulgação da lei 11.645 chega aos alunos por meio das aulas, por meio dos professores e professoras de História. Portanto, levantar e analisar as concepções que os docentes de História têm acerca da temática indígena complementa a nossa pesquisa sobre as representações dos indígenas no ensino de História.

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Transcorridos mais de cinco anos desde a publicação da Lei 11.645, o objetivo dessa tese é levantar e analisar como a temática indígena está representada nos materiais para o ensino de história de 6º ao 9º ano elaborados pelo programa “São Paulo faz Escola” e quais são as concepções dos docentes (professores coordenadores das oficinas pedagógicas para a disciplina de história de cada diretoria de ensino do estado de São Paulo e de docentes vinculados a essas diretorias) acerca dessa temática.

Para chegar aos nossos objetivos, utilizaremos os procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa, que compreende um conjunto de técnicas de pesquisa que “[...] visam descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.” (NEVES, 1996, paginação irregular).

Para isto, a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Dentre as diversas técnicas que esta abordagem nos proporciona, optamos por: a) realizar pesquisa bibliográfica para o levantamento de livros, teses, dissertações e artigos sobre o tema dessa investigação; b) coletar dados e materiais nas 91 Diretorias de Ensino do estado de São Paulo; c) analisar os materiais e confrontar os dados. Para as coletas de dados realizaremos pesquisa bibliográfica, questionários semiestruturados e as análises serão realizadas com os procedimentos teórico-analíticos da Análise do Discurso (AD) da linha francesa, pois essa metodologia “nos coloca em estado de reflexão” (ORLANDI, 1999, p. 9), e interpretar através desse procedimento metodológico é atribuir sentidos para o objeto de pesquisa escolhido pelos investigadores.

Os materiais didáticos do programa “São Paulo faz Escola” são bimestrais. Seleccionamos para esta pesquisa 16 “Cadernos do Professor” da disciplina de História do Ensino Fundamental, correspondentes ao período anual dos quatro anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano).

Nos materiais didáticos, analisaremos os aspectos externos, a saber, em qual contexto sócio histórico os materiais foram elaborados, e os aspectos internos, ou seja, a estrutura geral (como os materiais foram diagramados, quais são as seleções dos assuntos e temas tratados, quais são as estratégias para dar mais atenção a um ou outro conteúdo); os autores (quem são e qual formação acadêmica têm); visões implícitas e explícitas sobre o que é e para que serve o ensino de História e cultura indígena; usos de senso comum nas comparações; superficialidade ou profundidade dos temas tratados; valores; objetivos.

Após essa etapa, contataremos as 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino do estado de São Paulo para aplicarmos nosso questionário semiestruturado (que será elaborado durante a pesquisa bibliográfica e as análises dos materiais didáticos) para todos os professores coordenadores de oficinas pedagógicas da disciplina de História e para todos os professores

efetivos que lecionam a disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental do estado de São Paulo.

Após a coleta desses dados, verificaremos as semelhanças e diferenças entre as representações da história e cultura indígena nos materiais didáticos e as concepções dos professores. Para ambas as análises utilizaremos a AD, que procura compreender como o discurso produz sentidos, como significa, e compreender como o texto funciona é “[...] compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico, é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui.” (ORLANDI, 1999, p. 70).

Essa metodologia é herdeira de três áreas do conhecimento: a linguística, a psicanálise e o marxismo. Assim sendo, ao reunir as três regiões de conhecimento citadas, “[...] irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso.” (ORLANDI, 1999, p. 20).

O analista, ao utilizar o método da AD, elabora um *corpus* que será trabalhado na pesquisa, mobilizando concepções associadas tanto ao campo da AD, como da área em que o pesquisador está inserido (ORLANDI, 1999). Em nosso caso, o *corpus* será composto pelos materiais didáticos do programa “São Paulo faz Escola” e também pelas respostas dos professores que serão recolhidas através dos questionários. A partir desse, criaremos um dispositivo de interpretação, o qual:

[...] tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, aquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 1999, p. 59).

Dessa maneira, os estudos realizados com essa metodologia não são iguais. O/a próprio/a pesquisador/a formulando questões diferentes, utilizando formas particulares de interpretar, se valendo de outros recortes de conceitos, fará pesquisas igualmente diferentes ao recorrer aos procedimentos metodológicos enunciados pela AD. Pois, como sintetiza Orlandi, a utilização desse método implica em “[...] um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao

corpus e análise.” (ORLANDI, 1999, p. 66-67), procedimento que ocorre durante toda a realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 4ª. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional** “Lei 5.672 de 11 de agosto de 1971”. 1971. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 04 dez. 2012.

_____. **Lei nº 11.645**. “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm> Acesso em: 13 abr. 2014.

CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública. **Espaço do Currículo**. v.3, n.1, pp.380-394, Março de 2010 a Setembro de 2010

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; GONÇALVES, Carlos Alberto. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Revista de Administração da UFLA**. Lavras, Minas Gerais, vol. 5, n. 1, jan/jun 2003.

CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 295, p. 59-111, 1991.

DESLANDES, Suely Ferreira. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 51-66.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 13ª edição. Campinas-SP: Papirus, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto. 2011.

GOODSON, Ivor F. La construcción social del curriculum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, Madrid, n.295, p.7-37, 1991.

LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino e História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de história hoje**: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. 2006.

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 31-42.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In _____ (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 9-29.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, paginação irregular 1999. Disponível em: <http://cliente.arqo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em 07 abr. 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-46.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994. p. 7-37.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V. 25/26. set. 92 – ago. 93. pp. 143-162.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 1, nº 3, 2ª sem., 1996, (paginação irregular).

OLABUENAGA, Jorge Ignacio Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana**: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre: ArtMed, 2003.

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato.** 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SÃO PAULO [Estado]. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: história.** São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje,** v. 1, nº2, p. 151-168, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.