

A HISTÓRIA INDÍGENA A SER ENSINADA NOS CURRÍCULOS OFICIAIS BRASILEIROS

THE INDIGENOUS HISTORY TO BE TAUGHT IN BRAZILIAN OFFICIAL CURRICULA

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio
toninhosaneto@uol.com.br
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

RESUMO O presente artigo discute o desdobramento da Lei 11.645/2008, que institui o ensino de história e cultura indígena nos currículos oficiais de alguns estados brasileiros, entendendo que a legislação federal deve balizar políticas públicas no âmbito da educação estadual quanto à história indígena a ser ensinada. Analisamos a proposta curricular em vigência de três estados: a) *Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio* (PERNAMBUCO, 2013), b) *Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio/Programa São Paulo Faz Escola* (SÃO PAULO, 2011) e c) *Lições do Rio Grande – Referencial Curricular Ciências Humanas e Suas Tecnologias* (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Tais propostas representam formas paradigmáticas, diferentes entre si, de pensar o currículo escolar, guiando-se por competências e habilidades ou expectativas de aprendizagem, indicando temas ou prescrevendo conteúdos, sugerindo possíveis abordagens ou determinando atividades apostiladas. Considerando que esses documentos deveriam orientar as práticas dos professores de História, discutimos não só o espaço dedicado à história indígena, mas também a abordagem proposta a essa questão.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de história. História indígena. Currículo. Proposta curricular.

ABSTRACT This article discusses the unfolding of the Law 11.645 / 2008, which establishes the teaching of history and indigenous culture in official curricula of some Brazilian states, understanding that the federal legislation must mark out public policy in the state's education as the Indian history to be taught. We have analyzed the curricular proposal in terms of three states: a) *Curriculum Standards for History Elementary and Second Education* (PERNAMBUCO, 2013), b) *Curriculum of the State of São Paulo – Human Sciences and its Cycle II/Program for School São Paulo* (SÃO PAULO, 2011) and c) *Lessons from the Rio Grande Curriculum Human Sciences and Their Technologies* (RIO GRANDE DO SUL, 2009). These proposals represent paradigmatic forms, different among themselves, of thinking the school curriculum, being guided by skills and abilities or learning expectations, indicating themes or prescribing content, suggesting possible approaches or determining guided activities. Considering that documents should

guide the practices of the history teachers, we discussed not only the space devoted to indigenous history, but also the proposed approach to the matter.

KEYWORDS: History teaching. Indigenous history. Curriculum. Curricular proposal.

1 INTRODUÇÃO

Recentemente, durante orientação de projetos na disciplina *Ensino de história, estágio e pesquisa*, um grupo de alunos de Licenciatura em História fez menção ao filme *Uma história de amor e fúria* (2013), animação de Luiz Bolognese na qual o protagonista passa por 600 anos de história do Brasil tendo como avatar diferentes personagens: a) Abeguar, guerreiro indígena Tupinambá na Confederação dos Tamoios (1556-1567), b) Manuel Balaio, um revoltoso da Balaiada (1838-1840), c) Cao, um guerrilheiro contra a ditadura militar (1964-1985) e d) João Cândido, um jornalista do Rio de Janeiro em guerra pela água e controlado por milícias privadas (2006). Em sua luta contra os opressores, movido pelo amor por Janaína, o herói trans-histórico que encarna um pássaro ao morrer, deve guiar os homens na luta contra as forças malignas do deus Anhangá.

O diretor (e roteirista) do filme opta por contar a história do Brasil pela perspectiva daqueles que foram praticamente esquecidos pela história, figuras que não se tornaram estátuas, não receberam honrarias e nem têm lugar no panteão. Assim, busca ultrapassar a história monumento com o mote repetido no início e no fim do filme: *Viver sem conhecer o passado é andar no escuro*.

No âmbito da educação escolar, o ensino de História ocupa papel central nesse intrincado processo de lançar luz ou trevas sobre o passado, tornando presente ou ausente o que deve ser lembrado ou esquecido, elegendo os temas que são objetos de estudo em sala de aula, propondo abordagens mais ou menos densas para cada conteúdo, avaliando e certificando o que deve ser fixado na memória dos alunos.

Tais operações podem ser notadas claramente em sala aula, mas também circulam em outras instâncias, como na legislação educacional, na elaboração dos livros didáticos, nos critérios dos editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

nas propostas curriculares oficiais, no currículo pré-ativo (GOODSON, 1995), que acabam por estabelecer diretrizes e servir de parâmetros para aquilo que será realizado pelos professores em sua aula, o currículo interativo.

Com relação ao tema da história e da cultura indígenas, embora alguns professores de História já realizassem, desde há muito tempo, atividades que levassem essa questão para a sala de aula, somente com a Lei 11.645/2008 esse conteúdo tornou-se obrigatório, devendo figurar entre outros conteúdos canônicos de história. Com efeito, o edital do PNLD-EM (2015), por exemplo, elenca entre os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História, se a obra “*e) desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008*” (PNLD-EM, 2015, p. 55). E é evidente que as editoras atenderão a tais exigências, considerando um mercado que movimentou em 2014 quase 880 milhões de reais em livros didáticos para o Ensino Fundamental e mais de 333 milhões de reais para o Ensino Médio, segundo dados da FNDE (2012). Da mesma forma, principalmente após a referida lei, esse tema passa a ocupar com maior frequência os debates acadêmicos, pesquisas, publicações específicas, artigos, simpósios temáticos e cursos de extensão.

Não obstante a emergência do tema *história e cultura indígena* e sua aparente unanimidade, alguns questionamentos devem ser feitos: qual lugar esse tema ocupa nas práticas de sala de aula? Como os professores de história abordam esse tema? Quais são as abordagens propostas pelos livros didáticos? Além dos livros, quais são os materiais didáticos utilizados na discussão desse tema? As propostas curriculares oficiais contemplam esse tema? Quais abordagens propõem? Há uma unanimidade sobre a presença desse tema no currículo? Como os sistemas apostilados tratam esse tema? Os indígenas são tratados em sua historicidade ou como povos a-históricos? São pensados como sujeitos históricos ou como povos exóticos? Reconhece-se sua diversidade e a diferença ou predomina o discurso da tolerância?

Muitas são as indagações que esse tema suscita, no entanto, nesse artigo nos deteremos na análise de algumas propostas curriculares oficiais, partindo do pressuposto de que a Lei 11.645/2008, por ser federal, deve ser aplicada por todos

os estados da federação, quando da elaboração de suas diretrizes para a educação. Da mesma forma, sendo o PNL D um programa nacional, seria contraditório um edital exigir livros com história e cultura indígena se esses conteúdos não forem previstos nas propostas curriculares estaduais. Como exigir o cumprimento de uma lei se os próprios estados, eventualmente, a descumprem? Por outro lado, uma lei que determina o tema em questão sem fazer menção à abordagem a ser dada, se é que deveria fazê-lo, possibilita que ainda fiquemos no registro da história monumento, sem que se ultrapassem as representações que negam aos indígenas a condição de sujeitos históricos no passado e no presente.

Objetivando realizar uma discussão a partir de algumas propostas curriculares de História para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio apresentadas pelos estados brasileiros, visando uma averiguação da abordagem dada à temática indígena, optamos por realizar um levantamento utilizando como critério as denominações Proposta Curricular, Orientação Curricular, Referencial Curricular ou Diretriz Curricular, ou seja, documentos oficiais que visem balizar os procedimentos pedagógicos dos professores. Selecionamos exclusivamente as propostas que estivessem disponíveis publicamente nos sites da Secretaria de Educação dos estados da federação.

Dentro do escopo desse artigo, analisamos a proposta curricular em vigência de três estados brasileiros: a) *Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio/Programa São Paulo Faz Escola* (SÃO PAULO, 2012), b) *Lições do Rio Grande – Referencial Curricular Ciências Humanas e Suas Tecnologias* (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e c) *Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio* (PERNAMBUCO, 2013). Diferentes entre si, tais propostas representam formas paradigmáticas de pensar o currículo escolar, guiando-se por competências e habilidades e/ou expectativas de aprendizagem, indicando temas ou prescrevendo conteúdos, sugerindo possíveis abordagens ou determinando atividades apostiladas.

Em nossa análise procuramos observar alguns aspectos que consideramos relevantes para situar esse tipo de documentação, primeiramente sua natureza, ou seja, o fato de serem documentos oficiais, institucionais, que com essa potência

legitimam conhecimentos específicos e expressam determinada visão política do estado. Também consideramos o fato de que são documentos voltados a um público específico, em nosso caso, os professores de História que, supostamente deverão ler tais orientações e segui-las.

Desse modo fez-se necessário observar, além dos conteúdos específicos de história e cultura indígena e as eventuais atividades concernentes ao currículo proposto, também os fundamentos teóricos e objetivos que sustentam tais proposições curriculares. Da mesma forma, procuramos investigar os conceitos articulados e suas referências bibliográficas. Cumpre lembrar, ainda, que tais propostas foram construídas num dado momento histórico-social que deve ser registrado e possuem uma autoria ou assessoria técnica que articularam sua construção.

2 CURRÍCULO, PODER E IDENTIDADE

Mais que uma mera e despreziosa indicação de conteúdos, como se sabe, o currículo está implicado nas relações de poder, uma vez que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento [em detrimento de outro] é uma operação de poder” (SILVA, 1999, p. 16) e, portanto, envolve disputas entre diferentes grupos sociais nem sempre explicitadas ou escondidas através de aparente consenso. Nesse sentido, é esclarecedor o editorial do jornal O Estado de São Paulo publicado em 2010, dois anos após a Lei 11.645/2008:

Introduzidas no currículo do ensino médio para afirmar teses ‘politicamente corretas’ ou em resposta a pressões ideológicas e corporativas, disciplinas como cultura indígena e cultura afro-brasileira estão agravando as distorções do sistema educacional brasileiro. Não bastasse a dificuldade que já enfrentam para ensinar aos alunos as disciplinas básicas, como português, matemática e ciências, ao serem obrigados a lecionar disciplinas criadas com o objetivo de resgatar a ‘dívida histórica com a escravidão’ e a ‘dívida social com os povos da floresta’, muitos professores acabam perdendo o controle dos seus cursos, transformando-os em verdadeiros pastiches de informações ideologicamente enviesadas. [...] O inchaço do currículo acarreta graves problemas. Compromete a adoção de novos projetos pedagógicos, obriga os professores a reduzir a carga horária das disciplinas básicas, para lecionar as novas matérias, e acarreta desperdício de recursos, pois as escolas têm de produzir material didático. [...] Esses problemas tendem a perpetuar a má qualidade da educação básica. [...] Não são disciplinas como cultura afro-brasileira e cultura indígena que vão

reduzir as disparidades de renda. [...] [pois] só a formação básica de qualidade garante a redução da pobreza e assegura o capital humano necessário a uma economia capaz de ocupar espaços cada vez maiores no mercado mundial. (OESP, 2010, s/p)

O texto é exemplar. Afora a ironia sugerindo que tais mudanças no currículo decorrem de *“teses politicamente corretas”*, o editorial joga sobre os ombros daqueles que defendem a inserção desses conteúdos no currículo o *“agravamento das distorções do sistema educacional brasileiro”*, pois tenderiam a *“perpetuar a má qualidade da educação básica”*. Por fim, aponta que os novos conteúdos propostos pela legislação, denominados de *“novas matérias”*, implicariam em *“desperdício de recursos”* e gastos com produção de material didático. O editorial traz ainda os comentários de Paula Louzano da Fundação Lemann, segundo quem *“cada vez mais se está entulhando coisas no currículo”*, e de Mauro de Salles Aguiar, diretor presidente do Colégio Bandeirante, para quem *“são tantas emendas que se torna impossível montar um currículo”* (*ibidem*). Desse modo, o ensino de cultura e de história indígenas, além da africana e afro-brasileira, ficam reduzidos a entulho e emendas.

O editorial evidencia um fragmento da disputa existente em torno do currículo, envolvendo Estado, imprensa, instituições de ensino privadas, professores, editoras e entidades indeterminadas, que seriam responsáveis, segundo o referido jornal, por fazer *“pressões ideológicas e corporativas”*. E tudo se reveste do aparente consenso em torno do nobre ideal de *“formação básica de qualidade [que] garante a redução da pobreza e assegura o capital humano necessário a uma economia capaz de ocupar espaços cada vez maiores no mercado mundial”*.

Desse modo o currículo canônico torna-se inamovível e ganha tons de neutralidade, escamoteando os diferentes interesses de classe, culturais, de gênero, étnico-raciais, etc. Lembra Silva que:

O currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder de representar outros. Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste precisamente em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros. E, inversamente, quais grupos e interesses deixam de estar representados por outros. É importante também perguntar-se quais as posições de poder são fortalecidas nesse processo e quais são enfraquecidas. (SILVA, 2001, p. 201-202)

Assim, a análise da história e da cultura indígenas nas propostas curriculares oficiais, discussão aqui proposta, deve ser efetuada considerando a presença/ausência desse tema, o lugar que ocupa e a abordagem proposta, revelando os conflitos e contradições expressos, como e em qual posição são representados os diferentes grupos.

Frequentemente, por não se constituírem como grupos dominantes na sociedade brasileira, os indígenas têm sua cultura representada como sendo exótica, estranha e diferente, em contraposição à cultura dominante, ocidental, branca, europeia, civilizada, cristã e “normal”. Sujeita aos estigmas classificatórios, a cultura indígena será identificada como primitiva, inferior, atrasada, pura, fixa, imutável e estável, portanto, a-histórica. O indígena que não se apresenta nesse suposto estado puro será considerado aculturado, não índio, sem identidade e sem tradição, daí os índios serem frequentemente representados como figuras do passado, mortos ou em franco processo de extinção.

No ensino de história, não raro, surgem desempenhando papéis secundários ou aparecem na posição de vitimados, representados como aliados ou inimigos, guerreiros ou bárbaros, escravos ou submetidos, nunca sujeitos da ação. Sua aparição, frequentemente, fica restrita ao primeiro contato com o colonizador português para, logo em seguida, evanescer no tempo histórico.

3 A HISTÓRIA INDÍGENA A SER ENSINADA

a) São Paulo

O *Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio/Programa São Paulo Faz Escola* (São Paulo, 2012) está em vigor desde 2008 até os dias atuais com alguns pequenos ajustes. Embora afirme que entre as primeiras iniciativas da proposta tenha havido “um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo” (CESPCH, 2012, p. 7), o fato é que no início do ano letivo de 2008, as escolas públicas estaduais foram surpreendidas com a notícia de que doravante deveriam seguir uma nova Proposta Curricular que se materializava no *Jornal do Aluno – São Paulo Faz Escola – Edição*

Especial da Proposta Curricular (formato tabloide, P&B, papel branco, 40 páginas, tiragem de 1.260.000 exemplares) distribuído aos alunos da rede e que posteriormente outros materiais didáticos, os fascículos Cadernos do Professor, de 2008, e do Aluno, de 2009, seriam entregues, de modo a normatizar, organizar e unificar suas ações pedagógicas, ou seja, instituir um currículo único para as mais de cinco mil escolas da rede pública estadual de São Paulo, sob a alegação de colocar todos os alunos no “*mesmo nível de aprendizado*”. Tratava-se de proposta cujo objetivo precípuo foi, e ainda é, “*priorizar a competência de leitura e escrita*” (CESPCH, 2012, p. 7), o que levaria ao inevitável protagonismo dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das especificidades das demais disciplinas escolares.

A concepção geral do *São Paulo Faz Escola* foi de Maria Inês Fini, Guiomar Namó de Melo, Lino de Macedo, Luiz Carlos de Menezes e Ruy Berger, sendo que a autoria dos Cadernos de História teve à frente o historiador Paulo Miceli (UNICAMP), tem como princípios centrais manifestos: “*a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho*” (CESPCH, 2012, p. 10).

Trata-se de uma proposta curricular para promover competências e habilidades, com as quais os alunos farão “*a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo*” (CESPCH, 2012, p. 12). Considera-se, ainda, o deslocamento da escola referenciada no ensino para a aprendizagem, “*não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender*” (CESPCH, 2012, p. 13). Sendo assim, no entendimento de seus elaboradores, a proposta dá “*ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade [que caracteriza o povo brasileiro]. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências¹, definido pela lei*” (CESPCH, 2012, p. 13).

¹ Trata-se, fundamentalmente, das cinco competências básicas definidas para o ENEM: a) Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; b) Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

O aparente e difícil consenso quanto ao “*que é indispensável*” que todos aprendam também está presente na proposta específica de História, onde se afirma a “*necessidade de preservar e enfatizar nos programas e currículos os conteúdos mais importantes*”, (CESPCH, 2012, p. 29). Tais assertivas sugerem que há conteúdos indispensáveis e mais importantes. Quais seriam os dispensáveis e os menos importantes? Quem determina a inserção de tais conteúdos no currículo? Quais são os critérios da escolha?

Os autores da proposta de História revelam os critérios:

*“No que diz respeito diretamente ao currículo de História em vigor na rede pública estadual de ensino de São Paulo, optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com **elevado grau de unanimidade**, a própria **identidade da disciplina** e, portanto, podem ser **considerados essenciais**. Por isso, não foram promovidas transformações substanciais nos conteúdos habituais, pois o que está em causa são as formas de seu tratamento e a ênfase que se dá a cada um deles, o que se evidencia a partir da valorização de determinados conceitos”* (CESPCH, 2012, p. 31, grifos nossos).

A dúvida persiste e se amplia. Como se afere a unanimidade do currículo? Qual seria a identidade da disciplina História? Quais conteúdos ou “temas e questões” são considerados essenciais? A História e a cultura indígenas figuram nessa seleção? Considerando que, como afirmam, não propuseram “*transformações substanciais nos conteúdos habituais*” a resposta não parece auspiciosa à temática indígena. As referências bibliográficas confirmam a hipótese, pois dos 30 títulos mencionados, nenhum se refere a essa questão.

O que parece promissor (e curioso) é o anúncio, que não constava na primeira versão, de que os Cadernos do Professor e do Aluno e, portanto, seus conteúdos e atividades, “*buscam o diálogo, jamais a imposição, pois foram elaborados sempre sob a forma de sugestões*” (CESPCH, 2012, p. 32) e que “*não pressupõe o abandono do livro didático*” (CESPCH, 2012, p. 36).

c) Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; d) Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente e e) Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (CESPCH, p. 19).

O Quadro de Conteúdos e Habilidades de História elenca o que deve ser trabalhado a cada bimestre no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em média 3 a 4 tópicos de conteúdo e 14 de habilidades. O rol de conteúdos valoriza as temporalidades baseadas na ordenação cronológica sob uma perspectiva linear evolutiva: pré-história, Egito, Grécia, Roma, Feudalismo, Renascimento, formação das monarquias nacionais, Reforma e Contrarreforma, expansão marítima, colonização espanhola e portuguesa, açúcar, mineração, crise do sistema colonial, Iluminismo, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Independência do Brasil, Primeiro Reinado, Regência, Segundo Reinado, socialismo, comunismo, liberalismo, economia cafeeira, abolicionismo, república brasileira, guerras mundiais, Revolução Russa, Nazismo, período Vargas, descolonização africana, ditadura militar brasileira, redemocratização.

Não havendo *“transformações substanciais nos conteúdos habituais”*, os indígenas aparecem onde sempre estiveram, apenas e tão somente no período colonial brasileiro (6ª série/7º ano, 3º bimestre), no momento do contato com os colonizadores. A abordagem proposta no Caderno do Aluno mantém a tradição do prosaico, por assim dizer: na Situação de Aprendizagem 3 “Dicionário ilustrado: palavras de origem indígena” (6ª série/7º ano – volume 3, p. 6), consta atividade referente às palavras de origem indígena como Goiás, Itu, peteca, piranha, pipoca, etc. Segue um texto sobre os Guarani situados no período colonial antes do contato com os portugueses. Já na Situação de Aprendizagem 4 “O encontro entre culturas no Brasil” (6ª série/7º ano – volume 3, p. 8), depois de apresentar texto da arqueóloga Maria Cristina Mineiro Scatamacchia, sobre a importância de observar a diferença entre europeus e indígenas, seguem atividades que destacam o estranhamento mútuo entre as culturas a partir da carta de Pero Vaz de Caminha, o que reforça o lugar indígena no período colonial brasileiro.

b) Rio Grande do Sul

As Lições do Rio Grande – Referencial Curricular Ciências Humanas e Suas Tecnologias (LRG, 2009), conforme apresentação do documento, pretende ser uma *“posição intermediária”* no tocante a autonomia das escolas e professores para elaborarem seus currículos: *“não é aquela centralização absoluta, nem a absoluta*

descentralização de hoje” (LRG, 2009, p. 8). Supõem ecoar a voz da sociedade personificada no Movimento Todos pela Educação e afirmam ter buscado inspiração em experiências curriculares da Argentina, Portugal, Minas Gerais e São Paulo (LRG, 2009, p. 9).

O mote central do documento é a organização curricular por áreas do conhecimento, cuja matriz é o documento Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (nº 3/1998), que se desdobram em habilidades e competências cognitivas e conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a partir dos quais *“cada escola organiza o seu currículo”* (LRG, 2009, p. 10). Tal *“autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, mas não no direito (...) de não abordar aqueles conteúdos curriculares”* (LRG, 2009, p. 10). Ou seja, os conteúdos selecionados e prescritos pelos profissionais contratados para elaborar esse referencial curricular são obrigatórios. Guiomar Namó de Mello, que foi relatora das Diretrizes acima referidas e que assina um dos textos introdutórios desse referencial, chama isso de *“equilibrar a prescrição estrita e a prescrição aberta”*, o que garantiria a *“autonomia para inovar”* (LRG, 2009, p. 13).

No que se refere à autonomia intelectual do professor, segundo Mello, *“quem ensina é quem mais precisa aprender”*, de modo que tais referenciais curriculares têm a função precípua de educar fundamentalmente o professor, pois *“têm como princípio demarcar não só o que o professor vai ensinar, mas também o que ele precisa saber para desincumbir-se a contento da implementação do currículo e, se não sabe, como vai aprender”* (LRG, 2009, p. 19). Desse modo, os referenciais também devem orientar as atividades de capacitação do corpo docente, que supostamente não são capacitados.

Como dito anteriormente, esses referenciais pautam-se no conceito de currículo por competências, *“um paradigma dominante na educação escolar no Brasil e em quase todos os demais países da América, da Europa e até países asiáticos.”*, conforme Mello (LRG, 2009, p. 20). Trata-se das grandes cinco competências transversais do ENEM.²

² Essas competências são as mesmas mencionadas na nota de rodapé 1.

Tais competências, por sua vez, devem ser articuladas às competências específicas das áreas ou disciplinas e seus respectivos conteúdos. Tal orientação viria corrigir a situação de *“anomia curricular instalada nos anos recentes”* (LRG, 2009, p. 21) no Brasil.

Além de determinar as competências transversais e específicas, assim como os conteúdos a serem trabalhados pelas disciplinas escolares, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul trazem algumas sugestões de organização do tempo escolar por horas/aula e dias da semana destinados às áreas de conhecimento ou disciplinas, que giram em torno de 4 a 5 horas/aula para a área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a serem distribuídas entre História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Também sugerem que essas aulas sejam dadas às 4^{as} e 6^{as} feiras e que as reuniões da área de Ciências Humanas (acrescida de Ensino Religioso) ocorram às 3^{as} feiras.

No que se refere à caracterização da área Ciências Humanas e suas Tecnologias, o documento informa que *“o processo de ensino-aprendizagem deve ter como foco o desenvolvimento de competências e não o acúmulo de informações”* (LRG, 2009, p. 37). Tais competências despertariam a autoconsciência, a compreensão e a responsabilidade individual e promoveriam a emancipação e a autonomia dos jovens. Também permitiria a esses jovens *“entender como o mundo funciona, para que nele seja possível operar com competência e responsabilidade”* (LRG, 2009, p. 38).

Juntamente com as competências, são propostos conceitos estruturantes que permeiam as disciplinas de Ciências Humanas, pautados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (LRG, 2009, p. 39): relações sociais, dominação, poder, identidade, trabalho, ética e cultura. A esses conceitos foram acrescentados mais dois essências para História e Geografia: tempo e espaço. Para a área de Ciências Humanas as competências transversais são ler, escrever e resolver problemas, que devem ser articuladas com as competências gerais da área, relativas aos eixos representação e comunicação, investigação e compreensão (com três subdivisões) e contextualização sociocultural (com cinco subdivisões). Trata-se de um intrincado sistema envolvendo nove conceitos estruturantes, três competências transversais e nove competências gerais que deverão se coadunar com 45 habilidades específicas

da área. Desse modo, o professor teria a seu dispor 10.935 combinações³ possíveis para pensar sua aula, sem contarmos as 16 habilidades específicas da disciplina História. (LRG, 2009, p. 58-60)

O documento específico de História, elaborado por José Rivair Macedo (UFRGS), parte desse arsenal de variáveis cognitivas entendendo que:

“O conhecimento histórico é imprescindível para que os indivíduos tomem consciência do lugar que ocupam na sociedade, e a reflexão crítica sobre as múltiplas relações entre passado e presente deve orientar a prática didático-pedagógica da disciplina de História. Seu principal objetivo no ensino fundamental e no ensino médio é a ampliação da consciência a respeito da realidade de cada indivíduo, a partir do confronto com outras realidades históricas” (LRG, 2009, p. 51).

Nesse sentido, são apontados conceitos e noções particularmente ligados ao conceito estruturante tempo e que são fundamentais aos historiadores e professores de História, como: a) fatos, eventos ou acontecimentos, b) conjunturas ou contextos, c) estruturas ou sistemas, d) processos históricos, e) semelhanças/diferenças e f) transformação/permanência.

Finalmente, pautando-se nos eixos temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: História de 5ª a 8ª Séries (PCN, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+, 2002), o autor apresenta as *“sugestões de conteúdos”* para as séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que *“deverão ser pensados, organizados, adaptados e reorganizados pelo professor, de acordo com o projeto pedagógico da escola ou do local em que a escola está inserida”*. (LRG, 2009, p. 62).

Mas, como são tratadas a cultura e a história das sociedades indígenas? Do total de 38 tópicos de sugestões de conteúdos para as diferentes séries do EFII e EM, apenas um menciona textualmente: *“os indígenas, primeiros povoadores do Brasil e do Rio Grande do Sul”* (LRG, p. 2009, 62) a ser tratado na 5ª série do EFII. Outra menção indireta pode ser percebida na 3ª série do EM que faz referência a

³ Agradeço ao físico Pedro Ribeiro de Almeida pelo cálculo usando conceitos elementares de análise combinatória.

“Estado, diversidade étnica e racismo” (LRG, 2009, p. 65). Dos títulos constantes nas referências bibliográficas nenhum trata especificamente dos povos indígenas⁴.

Os Referencias Curriculares do Rio Grande Sul, entretanto, são acompanhados dos Cadernos do Professor (volume único) e dos Cadernos do Aluno (dois volumes para o EFII e dois para o EM) organizados por áreas de conhecimento. Na introdução do Caderno do Aluno de 5ª e 6ª séries, cujo título é Migrações, Sociedade e História, consta:

“E como foi sendo desenhado o ‘rosto’ da sociedade rio-grandense ao longo da História? Ora, para isso colaboraram estancieiros, fazendeiros, comerciantes, artesãos, escravos e operários. Além da ‘mistura’ desses vários grupos sociais internos, o desenho de nossa sociedade foi influenciado pelas relações entre rio-grandenses, uruguaios e argentinos, e pela chegada de pessoas vindas de muito mais longe. Grupos étnicos como os africanos e os europeus, principalmente portugueses, espanhóis, italianos, alemães e poloneses. O resultado de tudo isso é o que caracteriza a sociedade da qual você faz parte: uma sociedade de muitos costumes e culturas diferentes, mas que convivem para formar a face de muitas cores do povo gaúcho (LRG. Caderno do Aluno, 2009, p. 137-138).

Não obstante todo o emaranhado de competências, habilidades, eixos estruturantes e conceitos, os indígenas ficaram de fora dessa “mistura”. No restante desse documento a situação desses povos não é muito melhor e estão claramente restritos ao passado anterior à colonização portuguesa. Embora na página 143 do caderno do Aluno haja uma fotografia de líderes indígenas Kaiapó para uma atividade que sugere uma abordagem intercultural, uma vez que eles estão usando pinturas corporais, cocares, colares, shorts, óculos, relógios e uma câmera fotográfica, a atividade proposta consiste em identificar semelhanças e diferenças entre esses povos e grupos asiáticos a serem pesquisados pelos alunos, no sentido de discutir a “*probabilidade de que os índios americanos tenham vindo da Ásia*”. A essa atividade, que ocupa $\frac{3}{4}$ de uma página, seguem outros textos sobre migrantes açorianos, alemães, italianos e africanos (na condição de escravos) ocupando 10 páginas.

⁴ O livro de ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. RJ: Casa da Palavra, 2009., indicado nas referências, apresenta capítulos sobre história indígenas, entre outros temas.

Chama a atenção, nessa atividade, o fato de que os Kaiapó vivem em Mato Grosso e no Pará, ao passo que os povos indígenas Kaingang e Guarani (Ñandeva e Mbya)⁵, que vivem no Rio Grande do Sul, não são mencionados. Por outro lado, observa-se que esses povos indígenas são colocados na condição de migrantes no mesmo nível dos demais, afinal eles vieram da Ásia há alguns milhares de anos (25 a 40 mil anos), o que pode conduzir a um perigoso raciocínio e conclusão de que todos são de fora e, portanto, ocupam a mesma condição sócia histórica.

Também o Caderno do Professor do Ensino Fundamental II reforça essa abordagem na subseção *“Relembrando”*: *“Observe-se que mesmo as populações nativas da América, os índios, foram migrantes vindos de outros continentes”* (LRG Caderno do Professor, 2009, p. 19). Depois dessa referência, os indígenas desaparecem em meio às tradições e costumes açorianos, aos filmes sobre os italianos, ao povoamento de *“áreas ainda pouco exploradas ou virgens”* (LRGCP, 2009, p. 17) pelos alemães e aos sites de ONGs que trabalham a questão africana e afro-brasileira (LRGCP, 2009, p. 20). Tal percepção é reforçada pela ausência de qualquer título sobre a temática indígena entre os 58 livros das referências bibliográficas.

No Caderno do Professor do 2^a e 3^o anos do Ensino Médio, a questão da desigualdade étnico-racial é bastante enfatizada, porém o foco é a população afrodescendente em capítulos dedicados ao Brasil, EUA e África do Sul. Nas 11 páginas dedicadas ao tema dessa desigualdade não há qualquer menção aos indígenas, o que faz supor que a discriminação seja uma exclusividade dos afro-brasileiros, assim como as lutas de resistência e movimentos organizados.

c) Pernambuco

Os *Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio* (PCHPE, 2013) são um desdobramento dos *Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco* (PCEBPE, 2012), que possuem documentos específicos para cada um dos componentes curriculares e um para Educação de Jovens e Adultos. Conforme apresentação feita pela Secretária

⁵ Segundo dados do censo 2010 do IBGE há 34.001 indígenas no Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rs&tema=censodemog2010_indig_univer
Acesso em 31/10/2014.

Executiva de Desenvolvimento da Educação, Ana Selva, a proposta “*não traz receitas prontas*” (p. 14). Fiel a esse princípio, ancora-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais e adota Núcleos Conceituais e Temáticos a partir dos quais os conteúdos serão desenvolvidos pelos professores. Ou seja, é uma proposta curricular que não prescreve conteúdos para cada série, mas apontada quais as expectativas de aprendizagem previstas para cada um dos doze anos da Educação Básica em função dos diferentes Núcleos Conceituais e Temáticos indicados em cada unidade curricular.

A proposta de História, elaborada por uma equipe de dezesseis “consultores de história” e dois “especialistas em história”, Aléxia Pádua Franco (UFU) e Selva Guimarães Fonseca (UFU), é construída em torno de “*três núcleos conceituais comuns a todas as etapas e modalidades de ensino, considerados estruturantes da construção do conhecimento histórico*” (PCHPE, 2013, p. 42): a) sujeito histórico, b) tempo e c) fontes históricas. Já os núcleos temáticos, segundo o documento, foram selecionados pela:

“Observação de questões/problemas relevantes para a formação da consciência histórica dos estudantes, na atualidade, e as sugestões das orientações curriculares vigentes para cada segmento de ensino: a) a experiência educacional, historicamente acumulada no âmbito do Estado de Pernambuco, explícita em diversos documentos das políticas públicas, em particular nas diretrizes e orientações curriculares; b) as diretrizes curriculares nacionais, os parâmetros curriculares nacionais; as diretrizes curriculares para o ensino médio; os documentos/diretrizes do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; c) os livros didáticos de História aprovados pelos Programas Nacionais do MEC” (PCHPE, 2013, p. 42-43).

Embora não seja explicitado como foram obtidas as “*questões/problemas relevantes*” da atualidade ou seu papel objetivo na “*formação da consciência histórica*”, chega-se a três núcleos temáticos: a) *Cidadania, participação social e política*, b) *História Local, cotidiano, cultura e tecnologias* e c) *Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas* (PCHPE, 2013, p. 43).

Desse modo, a partir do cruzamento entre os diferentes núcleos conceituais e núcleos temáticos são indicados uma série de expectativas de aprendizagem para

cada ano (fase/etapa) do processo de escolarização, numa gradação⁶ conforme a complexidade dos conceitos, dos temas e das expectativas, como por exemplo: O primeiro núcleo conceitual e temático é “1. sujeito histórico: identidade e diversidade”, a partir do qual são elencados 25 expectativas de aprendizagem (EA) que deverão ser desenvolvidas ao longo dos doze anos da Educação Básica observando os diferentes níveis de complexidade. A EA 17 desse núcleo, por exemplo, prevê *“reconhecer a diversidade de povos indígenas que viviam no território hoje correspondente ao Brasil e à América e compreender seus diferentes modos de vida e suas culturas”* e a EA18 prevê *“compreender a atual condição de vida dos povos indígenas e identificar os territórios que eles ocupam atualmente, como também, no território de Pernambuco”* (PCHPE, 2013, p. 49). Conforme o sistema de gradação previsto, nas séries iniciais deve ocorrer um princípio de familiarização com alguns temas e conceitos, no Ensino Fundamental II haverá um aprofundamento com maior sistematização das práticas e no Ensino Médio a expectativa deverá ser consolidada com atividades mais complexas.

Ao longo do documento, a temática indígena é sugerida em diferentes passagens de maneira mais ou menos direta, como, por exemplo, ao afirmar que *“é essencial localizar, no campo da História, questões/temas/problemas considerados significativos para os estudantes, considerando-se a multiplicidade de culturas, etnias, grupos sociais que forma a comunidade escolar”* (PCHPE, 2013, p. 19) ou propor que o respeito à *“diversidade cultural dos diversos grupos étnicos que formaram, que fizeram a história do nosso país, certamente, propicia o respeito, a valorização das diferentes culturas, sem distinguir, hierarquizar ou discriminar umas como melhores do que outras”* (PCHPE, 2013, p. 32).

O subitem 2.3. (PCHPE, 2013, p. 35-42) trata especificamente do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no qual é dado destaque à diversidade étnico-racial brasileira e a organização de movimentos sociais nos quais se organizaram esses grupos resultando em algumas conquistas, entre elas as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Destaca-se aqui o caráter interdisciplinar que a temática etnicorracial deve ter na escola para além do *“mero preceito legal, mas um*

⁶ O PCHPE utiliza as cores azul claro, celeste e escuro para indicar os níveis de gradação do desenvolvimento (2013, p. 47).

posicionamento crítico, frente ao papel da História na luta pela superação de concepções racistas, em prol de uma educação inclusiva, republicana, libertadora, e plural” (PCHPE, 2013, p. 40).

No subitem referente aos Núcleos Conceituais e Temáticos (PCHPE, 2013, p. 41), a temática indígena é contemplada em algumas Expectativas de Aprendizagem mais amplas, como a EA9 (Núcleo 1) sobre *“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”* (p. 48) e a EA13 (Núcleo 1) sobre *“respeitar e valorizar a diversidade etnicocultural entre indivíduos e grupos”* (PCHPE, 2013, p. 49).

Algumas EA são mais específicas, como a EA17 (Núcleo 1) – sobre *“reconhecer a diversidade de povos indígenas que viviam no território hoje correspondente ao Brasil e à América e compreender seus diferentes modos de vida e suas culturas”* (PCHPE, 2013, p. 49), a EA18 (Núcleo 1) sobre *“compreender a atual condição de vida dos povos indígenas e identificar os territórios que eles ocupam atualmente, como também, no território de Pernambuco”* (PCHPE, 2013, p. 49), a EA19 (Núcleo1) sobre *“reconhecer, analisar e valorizar a participação de diferentes povos indígenas nos vários períodos da história local, regional, nacional e continental”* (PCHPE, 2013, p. 49), a EA8 (Núcleo 4) sobre *“reconhecer, respeitar e valorizar os direitos dos povos indígenas previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei Nº 11.645, de 10/03/2008, que determina a obrigatoriedade do estudo da História da cultura indígena”* (PCHPE, 2013, p. 55), a EA3 (Núcleos 5) sobre *“identificar os povos indígenas, que vivem ou viveram na região e conhecer os seus modos de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico, suas mudanças e permanências ao longo do tempo e os processos históricos que as desencadearam”* (PCHPE, 2013, p. 59), a EA4 (Núcleos 5) sobre *“identificar diferenças e semelhanças entre o modo de viver, conviver e trabalhar dos diferentes povos indígenas e dos não indígenas da localidade”* (PCHPE, 2013, p. 59) e a EA2 (Núcleo 6) sobre *“identificar a procedência geográfica e cultural das pessoas que formam a população do estado [...] em diversos momentos históricos, com destaque para a resistência dos povos indígenas e os danos causados às suas culturas”* (PCHPE, 2013, p. 63).

Comparando a presença da história e cultura indígena e a afro-brasileira e africana, objeto da mesma legislação, na PCHPE, observamos certo equilíbrio na proposição de Expectativas de Aprendizagem. No entanto, nas referências bibliográficas e na bibliografia complementar consta apenas um título específico⁷ sobre a temática indígena⁸, o que não ocorre com a história da África e afro-brasileira.⁹

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembra John Monteiro que “pelo menos até a década de 1980 a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção” (MONTEIRO, 2001), de modo que, com exceções, predominavam abordagens que fossilizavam os indígenas impedindo de vê-los em sua historicidade. As imbricações entre história e antropologia possibilitando nova percepção da cultura indígena, a constituição desses povos como sujeitos de direitos garantidos pela Constituição de 1988, e sua maior visibilidade em lutas pela garantia desses direitos, tiraram esses grupos dos bastidores da história, despertando o interesse dos historiadores, entre outros pesquisadores.

No entanto, a julgar pelas propostas curriculares de História de São Paulo e Rio Grande do Sul, a invisibilidade dos indígenas permanece, ao terem sua existência histórica reduzida ao momento inicial da colonização portuguesa, ao serem destituídos da condição de sujeitos históricos e de sua historicidade.

⁷ GOMES, M. P. *Os índios e o Brasil – passado, presente e futuro*. São Paulo: Contexto, 2012

⁸ Observe-se que o livro ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. RJ: Casa da palavra, 2009, indicado nas referências, apresenta capítulos sobre história indígenas, entre outros temas.

⁹ São referenciados as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Brasileira e Africana (2009), Coleção de História Geral da África COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA (Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010. Disponível no site: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/special-themes/ethnic-and-racial-relations-in-brazil/general-history-of-africa/>) e uma tese de doutorado sobre história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental (SILVA, G. C. *O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente*. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: 2011).

Cumprir lembrar que a Proposta Curricular de São Paulo data de 2008¹⁰, mesmo ano em que foi publicada a Lei 11.645/2008. Contudo, tendo sido revista em 2012, nenhuma alteração foi feita para sua adequação à legislação vigente. Da mesma forma, a Proposta Curricular do Rio Grande do Sul data de 2009, ignora sobrejamente a referida lei, sancionada no ano anterior e nenhuma alteração foi inserida nos anos seguintes. Tais propostas são a expressão da mais tradicional desconsideração pela temática indígena na historiografia e na história escolar.

Já a Proposta de Pernambuco, elaborada em 2013, não só faz menção à Lei 11.645/2008, como efetivamente incorporou o debate sobre a temática abrindo um leque de possibilidades para o trabalho da história e da cultura indígenas na escola. Observamos que, apesar da reduzida bibliografia específica, propõe expectativas de aprendizagem que contemplam questões como diversidade, territorialidade, interculturalidade, resistência e identidade, além de referenciar os povos indígenas em diferentes espaços e tempos, incluindo Pernambuco e a atualidade.

As três propostas têm como matriz a organização do currículo por competências, sendo que a proposta de Pernambuco desloca os encaminhamentos para o conceito de expectativas de aprendizagem, chegando a resultados bastante diferentes. Enquanto as propostas de São Paulo e Rio Grande do Sul são prescritivas, arrolando conteúdos e atividades por séries, a de Pernambuco afirma textualmente que “*não traz receitas prontas*”, devendo os professores propor os conteúdos visando atingir às expectativas de aprendizagem indicadas. Por outro lado, as três propostas sugerem haver consenso quanto aos supostos conteúdos necessários e fundamentais, às questões relevantes ou àquilo que seria “*indispensável que se aprenda*”, como se o currículo não estivesse implicado em seleção e, conseqüentemente, nas operações de poder, como se não houvesse uma arbitrariedade dos elaboradores das propostas, que entendem por bem inserir ou retirar a história e a cultura indígena, assim como outros conteúdos, e que propõem tais ou quais abordagens e atividades.

Não querendo “*andar no escuro*” por “*viver sem passado*”, ao analisar tais documentos curriculares, intentamos discutir a presença/ausência da temática indígena apresentada para o ensino de história pelas propostas oficiais de alguns

¹⁰ O Caderno do Professor também é de 2008 e o Caderno do Aluno de 2009.

estados brasileiros. Sem pretendermos identificar alguma possível unidade, antes buscamos a diversidade de abordagens no que é demandado pela Lei 11.645/2008, o que pode ser notado pela análise aqui efetuada, revelando, contudo, haver profundo e preocupante descuido e descaso em certos encaminhamentos propostos para o ensino da história e da cultura indígenas, considerando que esses documentos devem orientar as práticas dos professores dessa disciplina escolar.

ANTONIO SIMPLICIO ALMEIDA NETO

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP/USP. Professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no Departamento de História, Graduação e Pós-Graduação.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; SOIHET, R. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. RJ: Casa da palavra, 2009.

ALMEIDA, M. R. C. de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BRASIL. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Dados Estatísticos PNLD*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI, Edital de Convocação Para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas Para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015*. Disponível em <[file:///C:/Users/asaneto/Downloads/edital_pnld_2015_ensino_medio_03_07_2013%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/asaneto/Downloads/edital_pnld_2015_ensino_medio_03_07_2013%20(2).pdf)> Acesso em: 13 out. 2014.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MONTEIRO, J. *Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos da história indígena e do indigenismo*. Tese de Livre Docência, IFCH, Campinas. 2001.

OPINIÃO. O Estado de São Paulo. *O inchaço do currículo escolar*. 20/agosto/2010. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,o-inchaco-do-curriculo-escolar-imp-,597624>> Acesso em: 14 out. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. *Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio* Pernambuco, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/historia_parametros_efm_2013.pdf> Acesso em: 02 nov. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. *Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco*. Pernambuco, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/parametros_curriculares_concepcoes.pdf> Acesso em: 18 out. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Lições do Rio Grande – Referencial Curricular Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1> Acesso em 02/11/2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Lições do Rio Grande – Referencial Curricular Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Caderno do Professor*. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1> Acesso em: 02 nov. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Lições do Rio Grande – Referencial Curricular Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Caderno do Aluno*. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1> Acesso em: 02 nov. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 6ª série/7º ano – volume 3*. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio/Programa São Paulo Faz Escola*. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Jornal do Aluno – São Paulo Faz Escola – Edição Especial da Proposta Curricular*. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular São Paulo Faz Escola*. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>> Acesso em: 10 fev. 2013.

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.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.