

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

JONATHAN VIEIRA DA SILVA

INTERCULTURALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO DA
TEMÁTICA INDÍGENA: CURRÍCULO E PRÁTICAS EM ALAGOAS

MACEIÓ - AL
2022

JONATHAN VIEIRA DA SILVA

**INTERCULTURALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO DA TEMÁTICA
INDÍGENA: CURRÍCULO E PRÁTICAS EM ALAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em História da Universidade Federal de Alagoas para
obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Lídia Baumgarten

**MACEIÓ - AL
2022**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S586i Silva, Jonathan Vieira da.
Interculturalidade e consciência histórica no ensino da temática indígena:
currículo e práticas em Alagoas / Jonathan Vieira da Silva. – 2022.
104 f. : il. color.

Orientadora: Lídia Baumgarten.
Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em História. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 100-104.

1. Temática indígena. 2. Prática docente. 3. Educação histórica. 4.
Currículo. 5. Interculturalidade crítica. I. Título.

CDU: 94: 371.214.14

Não é mais suficiente, de maneira nenhuma, dizer: “Na História nós aprendemos como nós nos tornamos o que somos. “Pelo contrário, aplica-se: “A História deve nos mostrar como ‘nós’ nos tornamos o que ‘nós’ somos, como ‘os outros’ se tornaram o que ‘os outros’ são, como as delimitações entre ‘nós’ e ‘os outros’ surgiram e se modificaram e em que ‘os outros’ e ‘nós’ mesmo assim coincidem e são mutuamente dependentes. (BÖRRIES, 2018 p. 29)

AGRADECIMENTOS

Não pretendo enumerar as pessoas que fizeram parte dessa pesquisa, pois todas participaram dessa caminhada e tornaram-se essenciais para a minha construção como pessoa, como pesquisador e como professor.

Gostaria de iniciar os agradecimentos pela instituição financiadora, que foi o Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, obrigado por financiar essa pesquisa e cumprir com todas as obrigações legais. No âmbito do governo, gostaria de agradecer ao Presidente eleito em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva, que mediante sua política de inclusão permitiu que eu entrasse na universidade pública e realizasse o sonho de ser pesquisador.

Meus agradecimentos a uma mulher cuja importância nessa jornada é muito maior do que a curta palavra ‘orientadora’ descreve. Lídia Baumgarten, minha orientadora, amiga e confidente, saiba que esse trabalho é o reflexo do que aprendi nessa caminhada ao seu lado, obrigado por me orientar, me ajudar a trilhar esse caminho. Você é a inspiração de compromisso, seriedade e pesquisadora que eu almejo ser.

Gostaria de agradecer a Michelle Reis de Macedo, que desde a graduação me auxiliou a compreender o outro e perceber as diferenças como uma forma de aprendizagem, que é mais do que fazer pesquisa, é ceder o espaço e se colocar disposto a ouvir, o essencial não é falar pelos indígenas, mas unir minha voz e me juntar à luta com eles.

Meu agradecimento ao meu companheiro, Júnior, que sempre esteve presente nos momentos em que eu pensei em desistir, me dando forças quando pensei que não conseguiria finalizar e sendo parcimonioso, quando necessitava.

Aos meus pais, que sempre estiveram presentes na minha vida, apoiando as minhas conquistas e se orgulhando por cada passo que eu trilhava. Aos meus amigos, em especial os que colaboraram com a realização dessa pesquisa, como Daniel Marinho e Renata.

Por último, quero agradecer também à Universidade Federal de Alagoas e todo o seu corpo docente.

RESUMO

A dissertação de mestrado, cujo título é “Interculturalidade e Consciência Histórica no Ensino da Temática Indígena: Currículo e Práticas em Alagoas”. O objetivo da pesquisa é analisar os documentos curriculares produzidos no estado de Alagoas, nos anos de 2010 e 2014, na perspectiva da temática indígena e relacioná-los com a prática docente por meio de uma Aula Histórica (SCHMIDT, 2016) utilizando-se dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica. Para fins de análise, o currículo foi dividido em oficial e real. Compreende-se como currículo oficial as normas, diretrizes e parâmetros que norteiam as práticas ocorridas em sala de aula. Para análise do currículo oficial foram selecionados como objetos de pesquisa o referencial curricular de Alagoas de 2010 e o Referencial Curricular de Alagoas de 2014. O currículo real, que ocorre efetivamente em sala de aula, foi observado mediante a aplicação de uma Aula Histórica, baseada na Matriz da Aula Histórica proposta por Maria Auxiliadora Schmidt. As análises curriculares buscaram contribuir para o campo da Educação Histórica que tem como princípio “propor um ensino que contribua para a complexidade do pensamento histórico de jovens e crianças e, portanto, para o desenvolvimento das suas consciências históricas, identidade e cidadania.” (CARVALHO e SCHMIDT, 2008, p.) A metodologia do trabalho foi baseada na História Oral, análise documental e realização da aula prática. O uso da História oral foi em consonância com FERREIRA (2006) que estabelece e ordena procedimentos, utilizando-a como teoria e prática. A análise documental foi fundamentada na teoria da interculturalidade crítica, que almeja uma História decolonial para a compreensão da população indígena. Os resultados preliminares da pesquisa demonstraram que os currículos oficiais de Alagoas foram voltados a uma perspectiva de educação neoliberal, dissonantes dos paradigmas da interculturalidade crítica. Os resultados do currículo real foram analisados tendo como base a aula Histórica trabalhando com a temática indígena e apresentaram uma proposta que se assemelha ao almejado pela teoria da interculturalidade crítica e da Educação Histórica, pois propicia a aprendizagem Histórica. Espera-se, dessa forma, que a população indígena seja respeitada como sujeito histórico e nos aspectos culturais que abrange suas linguagens, saberes, conhecimentos, corporeidades, narrativas, tempo e espaço. A base teórica da pesquisa surge de um diálogo com os seguintes autores: Jörn Rüsen (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2016), Isabel Barca (2018), Catherine Walsh (2006), (2008), Bodo Von Börries (2018), Tomaz Tadeu da Silva (2016), entre outros.

Palavras-chave: Temática Indígena; Consciência Histórica; Interculturalidade; Currículo.

ABSTRACT

The dissertation, whose title is "Interculturality and Historical Consciousness in Teaching the Indigenous Theme: Curriculum and Practices in Alagoas". The aim of the research is to analyze the curriculum documents produced in the state of Alagoas, in the years 2010 and 2014, from the perspective of the indigenous theme and relate them to the teaching practice through a History Lesson (SCHMIDT, 2016) using the theoretical and methodological assumptions of History Education. For analysis purposes, the curriculum was divided into official and real. The official curriculum is understood as the norms, guidelines, and parameters that guide the practices that occur in the classroom. To analyze the official curriculum, the curriculum referential of Alagoas between 2010 and the Curriculum Referential of Alagoas of 2014 were selected as research objects. The real curriculum, which effectively occurs in the classroom, was observed through the application of a History Lesson, based on the Matrix of the History Lesson proposed by Maria Auxiliadora Schmidt. The curriculum analyses sought to contribute to the field of History Education which has as its principle "to propose a teaching that contributes to the complexity of historical thinking of young people and children and, therefore, to the development of their historical consciousness, identity, and citizenship." (CARVALHO and SCHMIDT, 2008, p.) The methodology of the work was based on Oral History, document analysis and the realization of the practical lesson. The use of Oral History was in line with FERREIRA (2006) who establishes and orders procedures, using it as theory and practice. The document analysis was based on the theory of critical interculturalism, which aims at a decolonial history for the understanding of the indigenous population. The preliminary results of the research showed that the official curricula of Alagoas were geared towards a neoliberal education perspective, dissonant from the paradigms of critical interculturality. The results of the actual curriculum were analyzed based on the History class working with indigenous themes and presented a proposal which resembles what is aimed by the theory of critical interculturalism and History Education, since it propitiates History learning. Thus, it is hoped that the indigenous population will be respected as a historical subject and in the cultural aspects which include their languages, knowledge, corporealities, narratives, time and space. The theoretical basis of the research arises from a dialogue with the following authors: John Rüsen (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2016), Isabel Barca (2018), Catherine Walsh (2006), (2008), Bodo Von BÖRRIES (2018), Tomaz Tadeu da Silva (2016), among others.

Keywords: Indigenous Theme; Historical Consciousness; Interculturalism; Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Matriz da Didática da História (Jörn Rüsen)	19
Figura 2 Doutores indígenas (2000- 2022)	30
Figura 3- Gráfico de representação da posição da Temática Indígena no PCN de História do fundamental I	47
Figura 4 - Organograma da SEDUC	64
Figura 5 - Hierarquia da BNCC	75
Figura 6 - Matriz da Aula Histórica	78
Figura 7 - Gráfico com base na segunda pergunta do formulário	93
Figura 8 - Respostas das questões 5 e 6	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro de Pesquisadores Indígenas da área de História	27
Quadro 2 - Especificações dos Parâmetros e das Diretrizes	52
Quadro 3 - Dimensões Mentais da Aprendizagem Histórica	57
Quadro 4 - Quadro Curricular	70
Quadro 5 - Quadro de dificuldades	72
Quadro 6 - Os quatro tipos de consciência da História	82
Quadro 7 - Utilizando as tipologias de Rüsen para investigação da consciência histórica de estudantes sobre as populações nativas	83

LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CRE – Conselhos Regionais de Ensino
EEI – Educação Escolar Indígena
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GEORC – Gerência de Organização do Currículo Escolar
GT – Grupos de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN’S – Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
UFAL – Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A TEMÁTICA DE HISTÓRIA INDÍGENA.....	15
2.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	15
2.2. A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA..	21
2.3. APROXIMAÇÃO ENTRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A TEORIA DA INTERCULTURALIDADE.....	24
2.4. INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE	26
2.5. METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA - A TEMÁTICA INDÍGENA EM ALAGOAS.....	32
2.6. METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE	34
3. OS REFERENCIAIS CURRICULARES DE ALAGOAS DE 2010 – RECEB E 2014 ...	37
3.1. A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO COMO DOCUMENTO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO.....	37
3.1.1. Os PCN’S de História e Sua Relação com o Ensino da Temática Indígena na Disciplina de História	42
3.1.2. A Estrutura Curricular e sua Relação com o Ensino de História.....	49
3.2. AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DO CURRÍCULO BRASILEIRO E ALAGOANO.	50
3.3. O REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS DE 2010 – RECEB.....	53
3.3.1. A Teoria Curricular do RECAL de 2010.	54
3.4. QUAIS CONCEITOS SÃO APRESENTADOS NO REFERENCIAL CURRICULAR DE 2010?	55
3.4.1. O Ensino de História e os Pressupostos Metodológicos do RECAL	58
3.5. A ESCOLHA DA TEMÁTICA INDÍGENA COMO CONCEITO NO RECAL.....	61
3.6. O REFERENCIAL CURRICULAR DE 2014	62
3.6.1. Estrutura curricular e pontos de investigação.....	62
3.6.2. A compreensão do Currículo por Meio da Oralidade.....	64
3.6.3. Entre a memória coletiva e a individual: a experiência de criação de um referencial	66
3.6.4. O Significado das expressões ‘Habilidades’ e ‘Competências’	69
4. DO CURRÍCULO OFICIAL AO CURRÍCULO REAL: A AULA HISTÓRICA COMO FORMA DE DESPERTAR A CONSCIÊNCIA CRÍTICO-GENÉTICA.....	74

4.1. ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DO CURRÍCULO E DA AULA HISTÓRICA	74
4.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA AULA HISTÓRICA.....	84
4.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	89
4.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA AULA HISTÓRICA.....	96
CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS.....	100

1. INTRODUÇÃO

A importância da temática indígena no ensino de História é consolidada a partir de 2008, com a promulgação da Lei 11.645/2008, tornando-se obrigatória a inclusão da temática indígena nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira, com a modificação na Lei 10.639/2003.

A discussão sobre a temática indígena sempre esteve presente nas propostas educacionais brasileira, contudo, foi nas décadas de 1980 e 1990¹ com o movimento organizado dos indígenas que essa discussão ganhou novos significados. Grupioni (1995) revela que os professores indígenas registravam suas insatisfações com as escolas (não indígenas) e os livros didáticos, pois continuavam perpetuando o preconceito e o racismo. Esse registro foi obtido através dos documentos produzidos pelos Encontros Estaduais dos Professores Indígenas, realizado em Mato Grosso, em 1989, em Rondônia em 1990 e na “Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre” em 1991.

Contudo, são escassas as publicações acerca da aplicabilidade da temática indígena em sala de aula, com base na teoria rüseniana. Em Alagoas tornou-se mais gravosa essa escassez, pois não temos um quantitativo expressivo de publicações na área do Ensino de História. É a partir desta lacuna que surgiu o interesse em realizar uma pesquisa voltada para a Educação Histórica, que contemple a população indígena.

A primeira motivação pessoal surgiu em dois momentos da minha vida. O primeiro momento ocorreu em dois lugares: na graduação em História e na Secretaria de Educação de Alagoas; o segundo momento veio por meio da aproximação com a temática indígena quando fui monitor da disciplina História Indígena. Sobre o primeiro momento que ocorreu no curso de História se deu com a minha participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID: neste programa tive o primeiro contato com a sala de aula e, a partir dos encontros de formação e debates de textos, percebi a importância do professor - pesquisador se posicionar sobre a sua disciplina e auxiliar no processo de formação de outros professores.

Na Secretaria de Educação fui inserido no setor responsável pela criação do currículo e das práticas pedagógicas, com uma equipe formada por professores (as) de todas as disciplinas. Essa experiência foi enriquecedora para a minha formação, pois compreendi na rotina diária as relações de poder que estabelecem e priorizam determinados conhecimentos em prol de outros.

¹ Esse movimento de novos significados é proporcionado pelo fim do período da ditadura civil-militar, visto que de 1964-1985 foi priorizado no Brasil um ensino tecnicista.

Nesse primeiro momento tive uma aproximação com a educação, o ensino e a hierarquia da Secretária de Educação, o que possibilitou identificar as diferenças entre os conceitos básicos da educação. Além disso, me aproximei das escolas do estado de Alagoas. As primeiras indagações referiam-se aos documentos produzidos na Secretaria: Por que esses documentos não chegavam efetivamente na escola? Por que os professores não participavam das formações? Por que o currículo produzido na Secretaria de Educação não tinha utilidade na prática dos professores?

Essa reflexão sobre esse processo e mudança de pensamento só foi possível quando fui discente e monitor da disciplina de História Indígena. Novos questionamentos foram acordados, um foi sobre os professores que estão atuando em sala de aula, especificamente quais os modelos pedagógicos utilizados por eles para ensinar sobre a temática indígena. Outro, tendo em vista que existe uma obrigatoriedade legal para a inclusão da temática indígena na área de História, foi qual a relação entre o currículo oficial (que são as normas, projetos, diretrizes que situam o professor da educação básica) e o currículo real, aquele que ocorre em sala de aula.

A segunda motivação surgiu a partir do contato com a Educação Histórica, identificando-a como o caminho possível de transformação do ensino de História na sala de aula. A partir da minha aproximação com a Educação Histórica, com seus principais conceitos e autores, foi possível identificar a contribuição da Educação Histórica para a formação da consciência histórica de crianças e jovens, possibilitando a compreensão das lutas e resistências dos povos indígenas e de todos os povos que foram oprimidos ao longo da História e que até atualmente lutam contra injustiças, desigualdades, preconceitos e racismo.

As indagações e justificativas mencionadas acima resultaram nesta pesquisa, que está dividida em três capítulos: o primeiro capítulo traz três discussões – a primeira referente à Educação Histórica; a segunda sobre a temática indígena e a terceira referente às teorias do currículo –. O primeiro capítulo possui três subcapítulos: 1) Pressupostos teórico-metodológicos; 2) A relação entre o currículo e a teoria da consciência Histórica e 3) Metodologia da pesquisa em Educação Histórica, a temática indígena em Alagoas.

O primeiro capítulo teve como objetivo conceituar a Educação Histórica como um campo de investigação que possui uma abordagem metodológica e teórica própria da ciência da Educação Histórica. Nos subcapítulos foi definido que o conceito de currículo ideal é o que está alinhado à teoria da interculturalidade², utilizado no decorrer desta dissertação e que foi a base para a análise

² Compreende-se o conceito de interculturalidade para além da relação entre duas culturas, o significado explorado nos demais capítulos versa sobre a compreensão de um processo que vai além da relação entre colonizado e colonizador.

dos Referenciais Curriculares de Alagoas. No último subcapítulo foi apresentada a temática indígena e sua relação com a Consciência Histórica dos estudantes.

No segundo capítulo foram realizadas as análises dos Referenciais do Estado de Alagoas, o de 2010 e o de 2014. O capítulo foi dividido em seis subcapítulos, os quatro primeiros, são 1) A função do currículo nos documentos oficiais 2) Os PCN'S de História e sua relação com o ensino da Temática Indígena na disciplina de História 3) A estrutura moderna do currículo e sua relação com o ensino de História 4) As dimensões pedagógicas do currículo brasileiro e alagoano.

Os três primeiros subcapítulos discutem a inserção da temática indígena nos documentos curriculares brasileiros. A incorporação da temática indígena nos documentos oficiais no final do século XX ao início do XXI revelou que os documentos estão alinhados a um currículo voltado ao multiculturalismo³.

No quarto subcapítulo foi realizado um levantamento das produções acadêmicas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) com a finalidade de compreender o histórico do currículo Brasileiro, visto que os PCN's foram os primeiros currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

Os dois últimos subcapítulos são: 5) O Referencial Curricular de Alagoas de 2010 – RECEB e 6) o Referencial Curricular de 2014. São as análises dos dois documentos que foram realizadas com o intuito de compreender o processo de ensino e aprendizagem e os conceitos estabelecidos para o Ensino de História. Estes subcapítulos estão subdivididos, com ênfase em três dimensões: Currículo, Ensino de História e Temática Indígena.

O último capítulo da dissertação, denominado de currículo Oficial ao Currículo Real: a Aula Histórica como forma de despertar a Consciência Crítico-Genética, foi dividido em três subcapítulos: 1) Algumas Reflexões Teórico- Metodológicas acerca do Currículo; 2) Procedimentos metodológicos na Aula Histórica e 3) Resultados e Discussões acerca da Aula Histórica.

O objetivo deste capítulo foi relacionar o currículo oficial com o currículo real, ou seja, com a prática em sala de aula. O primeiro subcapítulo relaciona as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a prática docente. No segundo subcapítulo procuro evidenciar como a Aula Histórica foi utilizada para que ocorresse uma mudança na Consciência Histórica dos (as) estudantes sobre a temática indígena e, assim, tentando cumprir a proposta de um currículo intercultural. O terceiro subcapítulo analisou os resultados da Aula Histórica e reforçou a importância

³ Multiculturalismo abrange as teorias culturais que surgem no início do século XXI, voltadas à inclusão das culturas como uma forma de valorização das diferenças.

da Educação Histórica como o caminho possível para que o Ensino de História seja significativo e sirva de orientação para a vida prática dos (as) estudantes da Educação Básica.

2. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A TEMÁTICA DE HISTÓRIA INDÍGENA

2.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Educação Histórica se baseia na matriz da ciência histórica de Jorn Rüsen⁴, sendo utilizado como base para pesquisas desenvolvidas por Peter Lee,⁵ Isabel Barca⁶, Maria Auxiliadora Schmidt⁷ e outros. O problema maior detectado por Rüsen, Börries, Pandel, etc era a ruptura da consciência histórica alemã, em geral, com respeito a quadra do nazismo e de seu peso na história e na sociedade alemã. No caso inglês (governo centralizado), a linhagem de Lee et alii (UCLondon) preocupou-se com um espécie de "aridstocratismo" trifundal herdado do Great Empire, que persistia nos currículos..

Na Alemanha, durante a década de 1980, Jorn Rüsen apresentou as suas primeiras considerações sobre o ensino e aprendizagem em História, afirmando que durante o século XIX, “a Didática da História não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão” (RÜSEN, 2010, p. 25) A sua crítica é baseada na afirmação de que a cientificação da História acarretou o distanciamento da História com a vida prática.

⁴Jörn Rüsen estudou história, filosofia, pedagogia e literatura alemã na Universidade de Colônia. Em 1966 concluiu sua tese sobre a teoria da história de Johann Gustav Droysen, um dos representantes teóricos do historicismo alemão. Nos anos seguintes lecionou filosofia e teoria da história em diversas universidades alemãs. E em 1974, a universidade do Ruhr, em Bochum, oferece-lhe a cátedra em História, onde permaneceu até suceder a Reinhart Koselleck na universidade de Bielefeld, em 1989. Entre 1994 e 1997, dirigiu o Centro para Pesquisa Interdisciplinar em Bielefeld. Tornou-se presidente do Kulturwissenschaftliches Institut em Essen em 1997, local em que continuou seu trabalho sobre a consciência histórica e o pensamento histórico, iniciado no período em que lecionou em Bochum, além de estudos comparativos internacionais sobre consciência histórica e historiografia, a história da cultura histórica e a teoria da ciência das culturas. Aposentou-se em 2007, como presidente do Kulturwissenschaftliches Institut, e atualmente permanece como pesquisador sênior coordenando um projeto de pesquisa sobre o humanismo na era da globalização. (Wiklund, 2008).

⁵A produção do historiador Peter Lee trouxe contribuições significativas para estabelecer os elementos constitutivos da cognição histórica, as formas e os fundamentos do pensamento histórico, até mesmo metodologias e instrumentalizações para a análise das ideias históricas dos estudantes. (Oliveira, 2017).

⁶ Isabel Barca, com doutoramento em Ensino de História (History in Education) pela Universidade de Londres, mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciatura em História pela Universidade do Porto, é Coordenadora da área científica de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho, onde também coordena o Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Desenvolve atividades de docência e de investigação no campo da cognição histórica, com diversos projetos e estudos nesse âmbito, designadamente em torno das concepções de professores e alunos em História e do desenvolvimento de competências na educação histórica.

⁷ Graduada em História pela Universidade Federal do Paraná (1973), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1997), doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (1997); pós-doutoramento em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa - Portugal (2001). Atualmente é professora titular de metodologia e prática de Ensino de História da Universidade Federal do Paraná, na mesma Universidade coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica -LAPEDUH.

Esse distanciamento reverberou sobre o ensino de História, criando uma separação entre ensino-aprendizagem e História. A discussão sobre ensino e aprendizagem da História ficou a cargo dos cursos de Pedagogia e Psicologia, enquanto a História se encarregava de discutir seus métodos de pesquisa e historiografia. Segundo Rüsen, “apesar de todas as férteis referências da Didática da História a uma teoria do aprendizado, que se apresentou em diferentes concepções (pedagógicas e psicológicas), ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática do aprendizado histórico”. (RÜSEN, 2010, p. 41)

Rüsen, ao analisar o ensino de História alemã, realizou suas críticas e apontou, como tese, a necessidade de uma reaproximação da Didática da História com a formação de profissionais professores de História. Contudo, como o autor demonstrou, a sua pesquisa vai além da Alemanha e pode ilustrar uma ampla discussão de como o ensino de História é lecionado no Ocidente.

Na Inglaterra, Peter Lee (2016) demonstrou que alguns países europeus com agendas de cidadania e cívica, tentam realizar uma fusão entre História e outros componentes curriculares. Em defesa do ensino de História o autor ressalta a importância de uma Educação Histórica, pois “a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas.” (LEE, 2016, p. 116)

Permeado por uma série de pesquisas realizadas no Reino Unido sobre o presentismo das crianças, o autor desmistifica conceitos que estavam pré-estabelecidos sobre a formação cognitiva das crianças e a função da História. Para ser mais inteligível, segue um exemplo: De acordo com as pesquisas realizadas no Reino Unido, as crianças acreditavam que as pessoas no passado tinham as mesmas crenças e valores das pessoas do presente.⁸

As pesquisas realizadas no Reino Unido tiveram início na década de 1970, e vêm se desenvolvendo até hoje para criar subsídios para professores e ampliar a discussão sobre compreensão histórica e desenvolvimento do pensamento histórico. Jörn Rüsen e Peter Lee acreditam que o ensino e aprendizagem histórica estão vinculados à consciência histórica, consciência que é inerente ao ser humano.

Rüsen realizou uma tipologia dessa consciência e desenvolveu sua pesquisa pautada na função da História para a vida prática. Lee utilizou-se e executou investigações ocorridas no Reino Unido para reafirmar essa consciência e progressão da consciência histórica, utilizando-se dos

⁸Isso significa para Peter Lee que o pensamento histórico é contraintuitivo, pois “É somente quando as crianças abandonam a suposição de que as pessoas no passado viam o mundo como nós, que a história se torna significativamente possível para eles” (LEE, 2016, p. 117)

conceitos que foram denominados de primeira ordem e segunda ordem, gerando o que o autor denominou de Empatia Histórica. De acordo com o autor:

Existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de “segunda ordem”. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las. (LEE, 2001, p.15)

Contudo, as pesquisas não estão somente no Reino Unido e na Alemanha. No século XXI, iniciou-se no Brasil e em Portugal estudos sobre o desenvolvimento da consciência histórica. De acordo com Barom (2016) houve um crescimento de 66% entre 2010 e 2015 acerca das produções acadêmicas produzidas no Brasil, subsidiadas pela teoria rüseniana.

562 artigos, 75 dissertações, 28 teses e 2 monografias. Da mesma forma, atentando isoladamente às dissertações, teses e monografias podemos registrar 72,6% nos programas de graduação e pós-graduação em Educação (21 teses, 55 dissertações e 1 monografia), 26,4% de produções realizadas nos programas de graduação e pós-graduação em História (7 teses, 20 dissertações e 1 monografia), mais o trabalho produzido pela área de Relações Internacionais. (BAROM, 2016, p. 226)

É notório que desde a investigação realizada por Barom (2016) e no decorrer dos anos subsequentes, o número de publicações relacionadas à teoria de Rüsen aumentou, tendo em vista que as pesquisas realizadas no Brasil são tomadas como modelo para a análise local da consciência histórica das crianças, por ter uma aproximação geográfica e concomitantemente está atrelada à realidade da educação brasileira e seus desafios.⁹

No Brasil existe uma literatura considerável e já consolidada da Educação Histórica, embasadas nas matrizes de Rüsen e nas pesquisas realizadas por Peter Lee. Nessa perspectiva, foram selecionadas obras importantes, que passaram por uma filtragem para uma maior afinidade com o objeto de pesquisa, e que serão apresentadas a seguir. As dissertações selecionadas para compor a base teórica do trabalho são aquelas que utilizam do conceito de consciência histórica para a análise sobre os documentos curriculares e os livros didáticos.

⁹Quando dividimos, instrumentalmente, todas as publicações em antes e depois de 2010, podemos assinalar um crescimento de 66% nas produções acadêmicas, atentando ao significativo crescimento dos trabalhos realizados pelos programas de graduação e pós-graduação em educação. Dividindo essas publicações de teses, dissertações e monografias por universidade, o que nos apontaria geograficamente o impacto da teoria rüseniana, temos: UFPR (37), USP (15), UEPG (14), UNB (11), Unicamp (7), UEL (1), UFPB (04), UFG (03), Ufop (3), UFSC (3), UFMG (1), UFRGS (1), UFRJ (1), UFSJ (1), Unesp (1). Nesses trabalhos, destacamos os significativos esforços de orientação dos professores e professoras Ernesta Zamboni, Estevão Chaves de Rezende Martins, Luis Fernando Cerri, Luiz Sérgio Duarte da Silva, Kátia Maria Abud, Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Marlene Rosa Cainelli e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. (BAROM, 2016, p. 226).

A dissertação de Gusmão (2014) aborda as questões referentes ao tempo histórico dentro das propostas curriculares nacionais, realizando uma pesquisa documental a autora realiza uma interlocução entre a teoria de Rüsen e o sentido de temporalidade para os jovens do Ensino Médio (EM), utilizando da análise de conteúdo para investigar de maneira qualitativa as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio.

A tese de Sobanski (2017) contribui de modo fundamental para as pesquisas brasileiras sobre a perspectiva rüseniana, pois o objeto de investigação da autora é o reconhecimento da profissão de professor enquanto produtor de conhecimento. Então, os pontos principais são: formação continuada do professor, a discussão sobre a consciência histórica dos professores e a formação docente – pesquisador.

Segundo a autora, o documento histórico deve ser utilizado em sala de aula para compreender um processo de investigação, análise e interpretação. Portanto, a pesquisa não está atrelada somente ao campo acadêmico, mas também nas relações entre professor e estudante, entre ensino-aprendizagem. Destacando que “na realidade, ao se propor uma aprendizagem por meio da pesquisa, o que se pretende não é transformar os estudantes em “pequenos historiadores”, mas que aprendam História.” (SOBANSKI, 2017, p. 81)

O formato de aula utilizando fontes históricas, apresentado na tese de SOBANSKI (2017), foi previamente discutido no Brasil, pela historiadora Schmidt e Cainelli (2010), da Universidade Federal do Paraná. No livro *Ensinar História* de 2010 a autora ressalta que:

O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 116)

O contato do estudante com a fonte torna-se primordial para uma aprendizagem histórica, de acordo com Rüsen (2016), é possível compreender a aprendizagem por duas possibilidades: No campo da cultura¹⁰ e no campo da teoria da Didática da História.

No campo da teoria da Didática da História, Rüsen buscou uma aproximação entre a teoria da História e a Didática, propondo a Matriz da Didática da História, que teve como referência a sua Matriz de Pensamento Histórico. “A matriz sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e estudantes - e a ciência da História, quando propõe um processo de ensino a partir do diálogo entre as condições e as carências de aprendizagem dos sujeitos” (SCHMIDT, 2018, n.p).

¹⁰ Aprendizagem histórica, dentro da cultura histórica, que resulta da educação. Isto implica, por sua vez, três grandes atores: professores, estudantes e livros didáticos. Pesquisadores observam e escrevem livros sobre isso. (RÜSEN, 2014, p. 24)

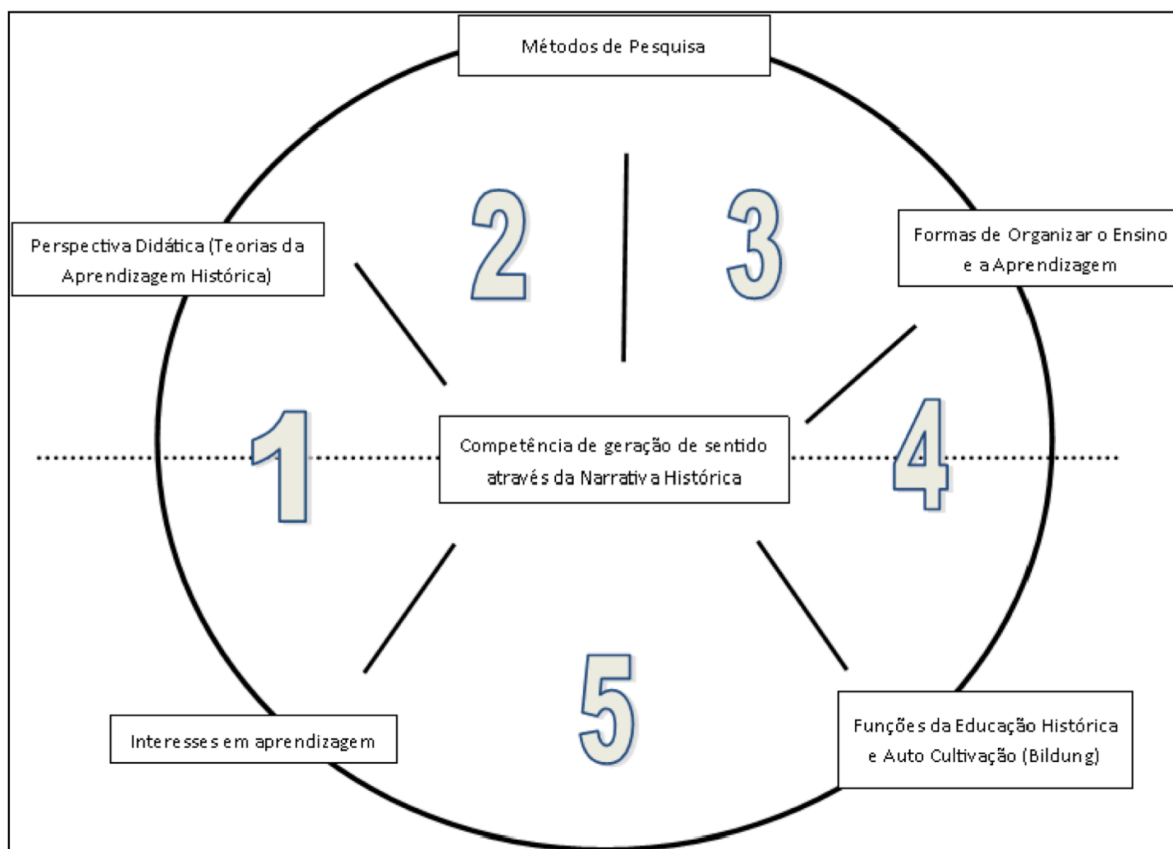


Figura 1 Matriz da Didática da História (Jörn Rüsen)

Fonte: Rüsen, Jörn, 2016, p.25.

É necessário compreender a matriz da Didática da História, para em seguida, compreender o processo da aprendizagem histórica. “Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado” (Rüsen, 2016, p. 26) Esse processo de adquirir sentido histórico ocorre mediante quatro dimensões: A percepção, a interpretação, a orientação e a motivação. Posto isso:

O aprendizado histórico seria, no entanto, parcial, quando considerado somente como um processo cognitivo. Ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. A seus resultados pertence, conseqüentemente, não somente uma competência para a interpretação do passado humano como história, mas também se distingue a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente. (RÜSEN, 2010, p.45)

Rüsen (2010) recorre a quatro diferentes tipos do aprendizado histórico, que é “utilizado como um instrumento ideal-típico para a análise e a interpretação de processos concretos de aprendizado” (RÜSEN, 2010, p.45). Sendo eles: tradicional, exemplar, crítico e genético. De acordo com o autor:

Tradicional: Exemplo da propaganda de cerveja: quanto mais velho, melhor. O tempo muda, mas as coisas boas sobrevivem às mudanças. Busque estes elementos que não mudam. A permanência faz sentido. Exemplar: A história é a mestra da vida. A história é a filosofia contada por exemplos. Esse tipo de formação da consciência histórica supõe que o sujeito possua uma competência lógica de distinguir regras gerais e aplicar em casos específicos. A mudança é irrelevante. Genético: A mudança faz sentido. Tempo da modernidade. Absolutamente decisivo na subjetivação de sua identidade. Autodefinição. Desenvolvimento. Melhoria. Progresso Crítico: Negação. Tempo da pós-modernidade. Desmontar os tipos previamente dados. Abre espaço para inovação (RÜSEN, 2016, p.29-30)

As matrizes apresentadas por Rüsen, e as tipologias da consciência histórica serviram de base para Schmidt propor a Matriz da Aula Histórica, que foi utilizada para a construção do capítulo três¹¹ desta dissertação.

Como demonstrado por Barom (2015), as pesquisas que utilizaram a teoria da aprendizagem de Rüsen vêm aumentando, chegando ao quantitativo de 101 trabalhos publicados, entre teses, dissertações e monografias, no período de 2010-2015. Contudo, são escassas as publicações sobre a aplicabilidade da temática indígena em sala de aula, com base na teoria rüseniana. É a partir desta lacuna nos estudos sobre a consciência histórica, que se localiza a contribuição social e científica desta pesquisa. A aproximação entre a teoria de Rüsen e a temática indígena é o caminho para transformar os estereotípicos que cercam os estudantes do ensino básico sobre os indígenas.

A matriz da consciência histórica propõe levar os estudantes à reflexão sobre o presente-passado-futuro, ao utilizar a reflexão no ensino da temática indígena, retira o *véu*¹² do passado dos povos autóctones e demonstra a legítima resistência no presente, reforçando sua existência futura.

A importância da temática indígena no ensino de História foi consolidada a partir de 2008, com a promulgação da Lei 11.645/2008, tornando-se obrigatório a inclusão da temática indígena nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira, com a modificação na lei 10.639/2003 os indígenas vêm ganhando espaço nas pesquisas sobre educação.

A forma como a lei foi constituída e sua obrigatoriedade legal não foram suficientes, permanecendo carências que estão localizadas nas representações dos indígenas nos livros didáticos¹³, na ausência massiva de formação continuada de professores para a preparação da “nova” área de ensino e nas representações propostas nos currículos existentes.

¹¹ DO CURRÍCULO OFICIAL AO CURRÍCULO REAL: A AULA HISTÓRICA COMO DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CRÍTICO-GENÉTICA

¹² Quando me refiro à expressão tirar o véu, é desconstruir o imaginário sobre o passado dos povos indígenas, identificando suas lutas e vivências em diversos momentos da História do Brasil.

¹³ Sobre a representação dos indígenas nos livros didáticos, temos as seguintes pesquisas: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus / org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni — Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995. GOBBI, Izabel. A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise nos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Levando-se em consideração as pesquisas realizadas referentes a temática indígena e as investigações referentes à consciência histórica, é possível criar um caminho de interlocução entre as duas vertentes e caminhar rumo a uma metodologia de pesquisa que contemple os referenciais curriculares do Estado, a aula histórica e a formação intercultural.

2.2. A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O presente capítulo concentra-se em dois documentos curriculares do Estado de Alagoas: o Referencial Curricular de 2010 e o Referencial Curricular de 2014. Com o objeto definido é imprescindível delimitar quais os conceitos utilizados e as referências sobre o currículo, sua constituição e suas relações de poder e disputas. A primeira teoria curricular averiguada foi referente ao currículo crítico¹⁴ e sua relação com o ensino de História.

O dicionário traz um senso comum sobre a palavra crítica, sendo associada ao “julgar, depreciar, avaliar” e outros adjetivos, colocando sempre a dualidade entre bom e mau. Entretanto, estes significados e adjetivos são simplórios na formulação do pensamento crítico. Na etimologia da palavra crítica, ela advém do grego, kritikē (κριτική), [a arte de julgar, ponderar, avaliar]. O verbo é krinein. O latim criticus é um substantivo que provém do grego antigo kritikós.

Os estudos relativos à palavra ‘crítica’, realizados por Behar, Ribeiro e Zank (2016) revelaram que, dentro dos campos da educação, a palavra vem sendo utilizada de qualquer forma e muitas vezes de maneira acrítica.¹⁵ Nos documentos curriculares de Alagoas e nos documentos oficiais é notória a ênfase dada à formação crítica do sujeito, como por exemplo, no que concerne ao papel da escola, o Referencial Curricular de Alagoas (2014, p.20) destaca o “desenvolvimento da personalidade, **pensamento crítico**¹⁶, solidariedade social e juízo moral, contribuindo para que sejam cada vez mais capazes de conhecer e transformar, quando for o caso, a si mesmos e ao mundo em que vivem.”

De acordo com os estudos de Behar, Ribeiro e Zank (2016)¹⁷, a palavra foi recebendo significados ao longo dos anos, sendo empregada pelos autores iluministas, pelas análises religiosas, pelos marxistas e pelos estudiosos da educação. Os autores sintetizaram as definições da palavra e

¹⁴ O currículo crítico enfatiza as relações de poder, reprodução cultural e social, capitalismo e conscientização de classe. De acordo com Goodson(2015, p. 29) “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”.

¹⁵ Utiliza-se o termo acrítica como uma contestação ao termo crítica.

¹⁶ Grifos meus

¹⁷ ZANK, Cláudia et al. **O Significado de crítica e sua relação com a concepção de educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 851-877, set./dez. 2015

sua relação com o desenvolvimento do pensamento crítico. Entre as definições, a de Paulo Freire é essencial para compreender a palavra crítica nos referenciais curriculares de Alagoas.

Paulo Freire não aborda diretamente a questão curricular, porém o seu pensamento sobre uma educação bancária e uma educação libertadora serve para refletir qual a posição que o currículo tem que exercer na vida dos estudantes. Segundo Paulo Freire (1987, p.31) “educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar o conhecimento.”

Na concepção de Paulo Freire seria impossível a tomada da consciência crítica dentro de uma educação bancária, pois os educandos são meros recipientes a serem preenchidos pelos educadores. Não existe diálogo para a formação da consciência crítica entre educandos e educadores. Segundo Silva (2016) é através dessa crítica que Freire evidencia como deveria ser o currículo:

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. Refletindo aqui a crítica mais cientificista ligada à “ideologia do desenvolvimento”, bem como as críticas à escola tradicional feitas pelos ideólogos da “Escola Nova”, Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva. (SILVA, 2016, N.P)

Ao estabelecer que somente a palavra ‘crítica’ utilizada dentro de um documento curricular não é suficiente para se estabelecer um ensino crítico, é necessário pensar qual a proposta curricular para uma efetiva educação crítica. Segundo Freire (1970), a criticidade do estudante perpassa as mudanças de pensamento e essa mudança é adquirida através do diálogo. Com sua base humanista, Freire sempre deixa claro a narrativa do diálogo e da mudança no paradigma professor-estudante, como o autor cita “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970).

A base utilizada para a análise do currículo é uma base crítica, como explanado, não em via dualista, porém em caráter transformador, como proposto por Freire (1970). Os documentos curriculares analisados foram dois: o Referencial Curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas (2010), o Caderno de Ciências Humanas do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (2014).

A análise realizada dos documentos buscou dialogar com a base crítica, influenciada principalmente por Freire, com a perspectiva intercultural, influenciada por Catherine Walsh (2019),

que a partir da comunidade indígena do Equador, estabelece a interculturalidade¹⁸ como uma lógica. Ressalta que “essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado.” (WALSH, 2019, p.15)

Nessa perspectiva, a comunidade indígena não é vista somente como o “outro diferente”, que busca aceitação, mas como uma comunidade que está presente, e que sua cultura, que abrange suas linguagens, saberes, conhecimentos, corporeidades, narrativas, tempo, espaço traduzem-se como espaços legítimos de criação curricular.

Assim, “entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade” (SCHMIDT, 2012 p.92). A partir dessa definição, a autora categoriza a cultura em duas abordagens, Cultura Histórica e Cultura Escolar.

Tendo em vista as categorias definidas por Schmidt (2012), a Temática Indígena relaciona-se com as duas abordagens. Na Cultura Escolar, estão inseridas as práticas cotidianas educacionais, os currículos e normas, que se “reinterpreta, de maneira multifacetada, podem ser reveladoras dessas tensões e contradições” (SCHMIDT, 2012 p.95)

A Cultura Histórica “permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual” (SCHMIDT, 2012, p.96) Corroborando com essa afirmação:

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extraescolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2016, p.56)

Para a realização da Aula Histórica, que será trabalhada no terceiro capítulo, foi considerada a Cultura Histórica dos estudantes, para desenvolver uma aprendizagem que colabora com a formação da Consciência Crítico-Genética que:

Na perspectiva da Educação Histórica, a relação entre a cultura histórica e a cultura escolar assume que o objeto e o objetivo da aprendizagem histórica é o desenvolvimento de uma consciência histórica e isto presume que se tome a cultura experiencial dos sujeitos como categoria mediadora entre a sua condição e a consciência histórica, articulando-a com os superávits de sentido do agir humano viabilizadores da utopia de uma cidadania revolucionária. (SCHMIDT, 2012, p.102)

¹⁸ Tema que será discutido nos subcapítulos “Diálogo possível entre o campo da Educação Histórica e a teoria da Interculturalidade”, “Interculturalidade e Decolonialidade”

Na Cultura Escolar, os referenciais não são documentos neutros, eles exercem uma força cultural dentro do estado, capaz de legitimar e silenciar grupos. Comunidades que vivem e que existem dentro do estado, e que por muitas vezes são omitidas em tais documentos.

2.3. APROXIMAÇÃO ENTRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A TEORIA DA INTERCULTURALIDADE

A Educação Histórica é uma área do ensino de História baseada na teoria e na filosofia da História, com ênfase em compreender o processo de ensino e aprendizagem da História. Essa área engloba todas as relações da cultura escolar e tem como ponto de partida “as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História e suas articulações com a aprendizagem.” (SCHMIDT,2019, p.38)

A Educação Histórica se diferencia das teorias tradicionais de ensino e aprendizagem, pois é uma área de pesquisa que tem como base a aprendizagem da História e necessita do professor relacionar três competências básicas para o exercício da profissão. Em diálogo com a Educação Histórica, Tavares (2020) aborda três competências para o exercício da profissão de professor de História: competência historiográfica, competência política e competência pedagógica.

Sobre a competência pedagógica, Tavares (2020) afirma que, no processo de formação de professores, “é comum as disciplinas pedagógicas serem tratadas como algo externo à ciência histórica” (TAVARES, 2020, p.52). Essa afirmação deriva da distância entre as disciplinas pedagógicas e o conhecimento histórico, assim a Educação Histórica se apresenta como uma nova área, no qual “o processo de aprendizagem e ensino deve percorrer o mesmo processo de produção do conhecimento histórico” (TAVARES,2020, p.52)

Essa área de conhecimento tem seus desdobramentos em diversas metodologias que vão da análise curricular e dos documentos normativos ao desenvolvimento de teorias de aprendizagem da História, que abrange, além das relações escolares, as formas com que os indivíduos lidam com o passado e com a História. Pensando na abrangência da área, onde é possível dialogar com os estudos interculturais? Como a interculturalidade pode contribuir ou não para a Educação Histórica?

Quando se refere ao termo intercultural é propício diferenciá-lo das outras teorias culturais, que estão dentro das teorias multiculturais. O conceito de Multiculturalismo é abrangente e repleto de polissemia, de acordo com Maria Vera Candau (2008), a partir do termo multiculturalismo que se cria outras perspectivas de análise, vinculado ao conservadorismo, liberalismo, as perspectivas marxistas, revolucionário entre outras.

Essa multiplicidade de conceitos concorrentes surge para explicar as diferentes relações culturais da sociedade atual, sejam elas no âmbito acadêmico ou social. Contudo, é mediante o movimento dos grupos sociais discriminados e excluídos que o *locus* da produção do multiculturalismo se concentra.

É partindo do *locus* da produção do multiculturalismo que se estabelece a perspectiva intercultural. Na América do Sul e nos países latino-americanos, o termo intercultural assume, de acordo com Catherine Walsh:

Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (WALSH, 2009, p.09).

A prática intercultural nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos modelos de aula, nas pesquisas e na produção acadêmica está alinhada à decolonialidade. Então, a interculturalidade nas práticas pedagógicas no Brasil e na América Latina é uma luta decolonial, pois visa contestar o colonialismo europeu.

Nas pesquisas sobre o Ensino de História foram utilizados os autores que fazem parte da área de investigação da Educação Histórica, que tem no Brasil o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, como umas das principais referências da área, localizado na Universidade Federal do Paraná.

Entre os autores do LAPEDUH, a coordenadora Maria Auxiliadora Schmidt (2016) elabora um diálogo entre o pesquisador alemão Jörn Rüsen e o pensador brasileiro Paulo Freire, para explicar a emergência de se trabalhar questões interculturais nas salas de aula. Então é possível compreender a abordagem intercultural mediante o humanismo intercultural de Paulo Freire e a perspectiva humanista de Jörn Rüsen. Com relação às reflexões de Paulo Freire, a autora cita:

Despontam, principalmente, duas categorias fundamentais, que explicitam sua perspectiva humanista: oprimidos e cultura. Assim, somente a partir do reconhecimento da desumanização como negação da viabilidade ontológica dos sujeitos e também como realidade histórica é que se pode visualizar a possibilidade de humanização. (SCHMIDT, 2016, p.27)

E sobre a contribuição das reflexões do Jörn Rüsen sobre o termo cultura, temos:

Nos pensamentos rüseniano a cultura tem funcionado como uma arma. De um lado, tem sido um meio de dominação e supressão e, de outro, constrói e dissemina elementos que permitem a luta contra isso e pela liberação dos povos. Ao admitir a existência das tensões e embates pertinentes à lida com a diferença cultural, Jörn Rüsen sugere a História como uma possibilidade. (SCHMIDT, 2016, p.29)

Assim sendo, a interculturalidade com base nos autores supracitados revela a História como uma possibilidade para que a humanidade consiga se relacionar todas as culturas, sem o processo de imposição cultural. Com base nas definições expostas é necessário que a interculturalidade questione as desigualdades e diferenças ao longo do tempo, e que consiga expor, dialogar e combater os diferentes tipos de preconceitos que os grupos étnicos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual e outros sofrem.

Com base no humanismo foi possível criar uma conexão entre a Educação Histórica e a interculturalidade. Contudo cabem três questionamentos norteadores: é possível essa interculturalidade ser decolonial? Caso essa questão seja afirmativa, uma segunda pergunta pode ser formulada, essa prática intercultural e decolonial contribui ou não para o Ensino de História em Alagoas. O terceiro questionamento consiste em entender quais são as metodologias que sejam baseadas em propostas interculturais e decoloniais e que contribuam para as investigações na área da Educação Histórica.

2.4. INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

Para compreender a luta por uma epistemologia e práxis decolonial é inevitável não olharmos ao redor e perceber o estrago que o colonialismo fez e faz na nossa sociedade. E, quando faço essa afirmativa, me coloco em uma posição de pesquisador negro, que apesar de ter sofrido e sofrer do preconceito e racismo, advém do processo de imperialismo e colonialismo, me sinto privilegiado por poder expressar meus pensamentos, pesquisar e escrever, viver e morar num estado que tem a grande maioria da população sem as mínimas condições de sobrevivência/vida.

Então, para refletir sobre o tema, o livro “Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas” de Linda Tuhiwai Smith (2021), que é uma mulher indígena, vem demonstrando como o imperialismo, a história, as teorias estão impregnadas do sofrimento da população indígena, que ora são vistos como instrumentos de pesquisa, ora como os selvagens que vivem isolados. Como a autora descreve:

Os pesquisadores entram nas comunidades armados com boas intenções em seus bolsos dianteiros e com patentes nos bolsos de trás, trazem medicamentos às populações e extraem seu sangue para análise genética. Sem se importar com o quão abominável tenha sido seu comportamento, quão insensível e ofensivas tenham sido suas ações pessoais, seus atos e intenções, alegando sempre o “bem da humanidade”. Pesquisas desse tipo sobre os povos indígenas se justificam pelo fim, não pelos meios, sobretudo se os povos indígenas em questão podem ser definidos como ignorantes ou subdesenvolvidos (selvagens). (SMITH, 2021, p.38).

A autora corrobora com a ideia de que o imperialismo nega as formas de organização da população indígena e deslegitima suas línguas, suas organizações sociais, seus conhecimentos, suas culturas e suas formas de pensamento. “O imperialismo e o colonialismo trouxeram absoluta desordem aos povos colonizados, desconectando-os de suas histórias, de suas paisagens, de suas línguas, de suas relações sociais, e de suas formas de pensar, de sentir e de interagir com o mundo (Smith, 2021,p.41)

Esse pensamento é também abordado dentro de duas áreas: a História, com suas teorias e metodologias e o Ensino, com suas abordagens, currículos e práticas. Referente a História, o princípio da descolonização parte da criação de narrativas opostas às narrativas do colonizador, pois “reside na intersecção das abordagens indígenas do passado, do mesmo projeto modernizador da História e das estratégias de resistência que têm sido utilizadas”. (Smith, 2021, p.49)

No processo de descolonização da História e na oposição de narrativas, o primeiro passo é ler e compreender os autores indígenas, que estão atuando e viabilizando discursos sobre suas vivências, histórias, línguas ou modos de ver e interagir com o mundo. No Brasil, temos, cinco doutores indígenas com formação acadêmica de nível de graduação, pós-graduação lato sensu e/ou stricto sensu em História, contudo, dois dedicaram-se no doutorado a área de concentração da Educação, como demonstrado no quadro 1.

Quadro 1- Quadro de Pesquisadores Indígenas da área de História¹⁹

Instituição	Autor	Formação	Tese/Dissertação	Ano de publicação do trabalho final (Tese/Dissertação)	Área de concentração
PUC-SP	Edson Kayapó	Doutor	A escola dos índios Karípunas na aldeia do Espírito Santo (Oiapoque) e o ritual do Turé: uma história da resistência indígena	2012	Educação
PUC-RS	Terena Wanderlei Cardoso	Doutor	A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde	2011	Educação
UFRRJ	Aline Rochedo Pachamama	Doutora	AFRODITE SE QUISE: O protagonismo das mulheres no rock brasileiro	2018	História social
USP	Márcia Mura	Doutora	Tecendo Tradições Indígenas	2015	História Cultural
USP	Casé Angatu Xukuru Tupinambá	Doutor	Guarulhos: espaços identitários sob a mundialização	2003	História social

¹⁹ Ressalto que esse número é volátil, visto que existem um número de doutores indígenas que estão em processo de formação.

Nessas produções dos indígenas brasileiros, separei duas seções: a primeira, as produções referentes à História e Educação, para compreender o sentido de Interculturalidade. A segunda, as produções com narrativas históricas sobre eventos e análises de conjunturas nacionais, que podem ser utilizadas em aulas, para dialogar com a Educação Histórica.

Começando pelos historiadores que se debruçam sobre a educação e a História, o Casé Angatu levanta alguns posicionamentos sobre a Lei 11.645/2008 e demonstra no seu artigo que a utilização de relatos orais e de vozes indígenas devem constituir as aulas de História, para que a Lei 11.645 seja efetivada plenamente nas escolas não indígenas. De acordo com o autor:

Assim, acreditamos na necessidade do diálogo entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como na produção de conhecimentos acadêmicos com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Diálogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008. Ou será que falas como a dos índios Dionísio Tupinambá e Juracy Pataxó Hã-Hã-Hãe não possuem relevância? (ANGATU, 2015, p.184)

Edson Kayapó relata, mediante a publicação de um artigo cujo título é “A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?”, importantes colaborações sobre a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 demonstrando como o imaginário sobre o indígena foi construído na sociedade brasileira. Portanto, a partir da desmistificação desse imaginário, o autor propõe ressignificar a história indígena e encontrar propostas viáveis de ensino, que evidencie as lutas, as diversas etnias, as resistências, suas relações com o Estado. Em consonância com o autor, a lei:

Teve abarcar debates de ordens diversas buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação. Tal iniciativa busca romper o silêncio, dando audibilidade e visibilidade aos povos indígenas, demonstrando que suas histórias e culturas são contemporâneas, vivas e se relacionam com o presente e passado, num movimento de tensão social dinâmico, que pressupõe a perda, manutenção e ressignificação dos modos de vida desses povos em contato com a cultura não-indígena (KAYAPO, 2014, p.54)

Terena Wanderlei Cardoso, em sua tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica - PUC-RS, aborda como é realizada a Educação Escolar Indígena (EEI), pois é dever do Estado dispor de mecanismo de formação de crianças e jovens dentro de suas comunidades originárias. Ao longo da tese, o autor vai dialogando com a legislação e com sua vivência para demonstrar os impasses e dificuldades de implementação das Escolas Indígenas. Ao dialogar com a sua experiência sobre a educação formal²⁰ Cardoso (2011) expõe a desconexão do ensino com a temática indígena, tanto na

²⁰ Educação formal está caracterizada pela formação dada pelas organizações governamentais. Usualmente chama-se de educação formal a prevista em lei e operada pelas instituições estatais [federais, estaduais e municipais; e, por previsão legal, pelos estabelecimentos privados enquadrados pela lei (e não organizações governamentais)]

própria aldeia como na cidade, “assim, o termo índio era motivo de piadas e logo ligado a Juruna, deputado federal na época. Em resumo, estudar na aldeia tinha os mesmos conteúdos e objetivos aos da cidade, ou seja, era desconexa a atividade escolar com vida na aldeia.” (CARDOSO, p.94, 2011)

Referente a disciplina de História, Cardoso (2011) descreve sua relação com a disciplina no período em que estava estudando em uma escola estadual - não indígena. O depoimento do autor, corrobora para entender as formas de dominação da colonização e aludem para o sofrimento que uma disciplina descontextualizada com a temática indígena pode causar na sociedade. Segue o depoimento:

Certo dia, na aula de História, a professora, que lecionava as disciplinas de história e geografia, ao falar sobre a escravidão no Brasil foi interrogada por um colega sobre o motivo ou razões porque os índios não foram escravizados a exemplo dos negros. Ela prontamente respondeu que os índios não serviram para cumprir as tarefas propostas pelo sistema escravocrata e disse: —O índio é vagabundo, é só olhar nas ruas de Aquidauana, e ver quem está bêbado nos bares ou então vendendo sua mandioca, feijãozinho; não produzem em grande escala [...] não serviram para serem escravos. Para mim que tinha onze anos foi um grande choque ao ouvir aquela afirmação da professora e, claro, não tive sossego naquele recreio, pois os colegas de classe me chamavam de índio vagabundo e davam gargalhadas. O desastre só não foi maior em razão de que eu tive naquele momento a certeza de que minha família era trabalhadora o suficiente para prover o nosso sustento e as referências usadas pela professora não expressavam minha realidade. No entanto, não assisti mais às aulas daquela professora (reprovei por falta e por nota) (CARDOSO, p.94-95, 2011).

As vozes indígenas precisam ser ouvidas nas narrativas históricas, e além de ouvidas, elas têm que escrever e narrar sua própria História. No Brasil, o debate sobre escrita da História Indígena versa sobre um ponto crucial, localizado temporalmente na luta dos indígenas durante o término da ditadura civil-militar, no período de 1980, de acordo com Cavalcante (2019)

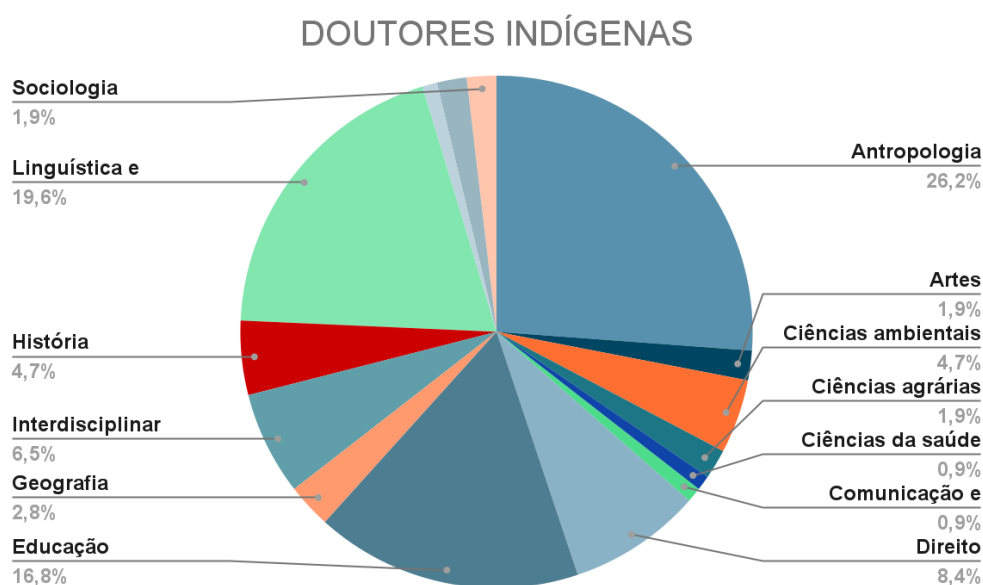
No final dos anos 1980, já no término da ditadura militar, o quadro começou a mudar. Inicialmente, a História Indígena e do Indigenismo começaram a ganhar destaque nos trabalhos de antropólogos e arqueólogos. Essa inflexão se deu em conexão com as lutas travadas pelo movimento indígena no final da ditadura e durante a Assembleia Nacional Constituinte, quando os direitos indígenas foram constitucionalizados de modo mais amplo no Brasil, representando expressivo avanço formal na relação do Estado com os povos indígenas, principalmente no que se refere ao reconhecimento do direito e da proteção à diferença e do caráter originário dos direitos territoriais. (CAVALCANTE, 2019, p.13)

O protagonismo citado por Cavalcante (2019) representa a força da comunidade indígena em lutar por representatividade no âmbito acadêmico. Luta acentuada a partir do final de 1980, porém a historiografia com viés positivista, sempre foi marcada pela visão eurocêntrica e colonial. Esse avanço tardio da historiografia pode ser um dos motivos de a disciplina de História apresentar poucos doutores indígenas com formação²¹ em História.

²¹ Formação, seja graduação, mestrado ou doutorado.

De acordo com a figura 2, temos os seguintes dados:

Figura 2 Doutores indígenas (2000- 2022)²²



De acordo com o figura 2, os dados demonstram que o campo da História representa somente 4,7% dos doutores indígenas formados, em números brutos, temos apenas cinco doutores indígenas que possuem alguma formação em História, essa formação incluir os doutores em História com área de concentração em Educação. Enquanto as outras formações em ciências humanas, como educação, antropologia e direito, têm respectivamente, 18, 28 e 9 doutores.

Com esses dados é possível levantar diversos questionamentos, como: Por que entre a área das ciências humanas, a história representa um número tão baixo de doutores formados? Quantos Graduados e Mestres em História indígenas há no Brasil? Quantas pesquisas foram realizadas pela população indígena?

Infelizmente essas perguntas não serão contempladas neste estudo, por causa da delimitação do tema principal e das perguntas norteadoras. Porém, uma pergunta é cabível: Qual a importância da História para a população indígena? De acordo com Smith (2021) os indígenas também vêm

²² Dados obtidos do banco de dados da WikiLivros, atualizado à 8 meses do data 04/07/2022, em consonância com a pesquisa de REICHERT, I. C. Prospecções: doutores indígenas e a autoria acadêmica indígena no Brasil contemporâneo. Tellus, p. 17–48, 2019.

elaborando suas críticas a como a História vem sendo construída acerca de suas vivências e ressalta que a História é importante para entender o presente, e reivindicá-la é um processo de decolonização. Entre essas críticas, Smith (2021) elabora nove críticas sobre o processo de formação da História, que são elas:

1. A ideia de que a História é um discurso totalizante
2. A ideia de que há uma História universal
3. A ideia de que a História é uma grande cronologia
4. A ideia de que a História é equivalente ao desenvolvimento
5. A ideia de que a História tem a ver com a autorrealização do ser humano
6. A ideia de que os relatos da História podem ser contados em uma narrativa coerente
7. A ideia de que a História como disciplina é inocente
8. A ideia de que a História é construída em torno de categorias binárias
9. A ideia de que a História é patriarcal. (SMITH, 2021, p. 44-46)

Segundo a autora, uma proposta de história decolonial não simboliza uma rejeição da teoria, da pesquisa ou do conhecimento ocidental. Contudo, é necessário “centrar nossas preocupações e nossas visões de mundo, para então conhecer e compreender a teoria e a pesquisa a partir de nossas perspectivas e de nossos próprios objetivos.” (Smith, 2021, p.55)

Uma proposta intercultural de ensino no Brasil pode ser compreendida como uma luta decolonial. Pois os termos interculturalidade liberal, multiculturalismo e teorias culturais não são suficientes para uma mudança significativa na compreensão sobre a população originária. É necessária uma interculturalidade decolonial que consiga trazer os próprios indígenas como protagonistas da sua escrita, da sua História e da sua fala.

Restando as duas últimas indagações que foram levantadas na seção 2.3²³, que serão respondidas nas seções 2.5 e 2.6, a primeira é a importância da temática indígena em Alagoas, que será explanada no próximo subcapítulo “Metodologia da Pesquisa em Educação Histórica - A Temática Indígena em Alagoas”. A última indagação é sobre as propostas de aula que sejam baseadas em propostas interculturais e decoloniais e que contribuam para as investigações na área da educação Histórica?

²³ O capítulo foi “APROXIMAÇÃO ENTRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A TEORIA DA INTERCULTURALIDADE” e as perguntas: o primeiro se é possível essa interculturalidade ser decolonial? Caso sim, o segundo averigua se a prática intercultural e decolonial contribui ou não, para o ensino de História em Alagoas.

2.5. METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA - A TEMÁTICA INDÍGENA EM ALAGOAS.

A população indígena em Alagoas foi considerada extinta durante o século XIX. Segundo Arruti (1995), somente em 1937 quando o antropólogo Carlos Estevão de Oliveira, ao palestrar no Instituto Histórico e Geográfico Pernambucano, evidenciava que nas margens do Rio São Francisco, em Águas Belas e em Palmeira dos Índios existiam “remanescentes indígenas”. Ele fez um apelo durante a palestra aos Institutos Históricos de Alagoas, Sergipe, Bahia, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará para que protegessem e amparassem os indígenas.

Foi mediante a palestra de Oliveira que começou a mobilização para o processo de reconhecimento da identidade indígena em Alagoas, e até o final do século XX foram reconhecidos mais de oito grupos no Estado. Segundo o Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Estado de Alagoas existiam 14.509 autodeclarados indígenas e 4.486 habitando em terras indígenas²⁴. Atualmente²⁵, existem treze grupos reconhecidos pelas autoridades estatais.

A narrativa do desaparecimento dos indígenas no Nordeste foi construída perante uma invisibilidade dessa população. Para os órgãos oficiais, historiadores e acadêmicos os indígenas tinham passado por um processo de assimilação, deixando de ser “indígenas” e transformando-se em não-índios.

No século XX, de acordo com Celestino (2012) a noção de assimilação foi sendo desconstruída pela antropologia e o conceito de cultura, que antes eram considerados como fixos, imutáveis e adquiridos ao nascer, começou a ser analisado como dinâmico, mutável, que é construído por um processo histórico e reconhecido pelos seus semelhantes.

Com isso, o termo assimilação não contemplava mais relações interétnicas dos indígenas, essa mudança foi propiciada pela luta dos indígenas. Essa revisão conceitual fez com que os indígenas do nordeste conseguissem legalmente, mediante a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), comprovar suas origens, práticas e crenças.

Contudo, as mudanças sobre a definição do termo cultura são objeto de constante disputa, não possuindo uma hegemonia em todos os setores da sociedade. Enquanto determinados setores, como alguns integrantes dos órgãos de Proteção ao Indígena, compactuavam com as novas definições,

²⁴ De acordo com o levantamento de dados realizado pela Secretaria de Planejamento e Gestão, um grande percentual desses indígenas que não estão habitando as comunidades indígenas, está localizado nos centros urbanos, como por exemplo: na cidade de Maceió e nas cidades circunvizinhas às comunidades indígenas. " A migração para grandes centros e cidades circunvizinhas acontece, na maioria das vezes, pela busca de melhores oportunidades de trabalho, de estudo, dentre outras razões."(Alagoas (SEPLAG), 2017, p.10)

²⁵ No ano de 2021

juntamente com algumas universidades e pesquisadores, a educação básica escolar, outros pesquisadores e integrantes da Funai continuavam compactuando com visões etnocêntricas e preconceituosas do indígena, as mudanças nos livros didáticos não ocorreram na mesma proporção que a discussão historiográfica sobre o indígena.

Como ressalta SILVA e GRUPIONI (1995), os professores indígenas registravam suas insatisfações com as escolas (não indígenas) e os livros didáticos, pois continuavam perpetuando o preconceito e o racismo. Esse registro foi obtido através dos documentos produzidos pelos Encontros Estaduais dos Professores Indígenas, realizado em Mato Grosso, em 1989, em Rondônia, em 1990 e na “Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre” em 1991.

Do final do século XX ao início do XXI, existiram avanços nas leis de reparação histórica. Na Educação, a Lei 10.639/2003 marca a necessidade de incluir no conteúdo programático os estudos da História da África e dos Africanos. Essa lei foi revista em 2008 com a Lei 11.645 que inclui também os indígenas como conteúdo obrigatório. Apesar de garantir no currículo a determinação do ensino da temática negra e indígena no ensino básico, a lei não contempla nenhum processo de formação continuada de professores.

O conteúdo programático a que se refere este artigo inclui 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.

Então, a lei possui duas limitações, a primeira é não estipular no conteúdo programático uma carga horária mínima para o estudo da História Africana e Indígena, essa delimitação acabava por abordar a temática indígena exclusivamente no período de invasão às terras indígenas, que ocorre por volta de 1500 ou nas datas comemorativas que carregavam um forte apelo cultural e de estereotipagem.

A segunda limitação da lei está voltada somente ao currículo da Educação Básica e não garante um processo de formação continuada, reforçando um distanciamento entre o Ensino Superior e a Educação Básica, criando uma desconexão entre a formação e a prática dos professores. Esse distanciamento é agravado por uma falta de políticas públicas de formação continuada que deveria ser configurada a partir da aproximação entre Universidades e Escolas Públicas, para garantir uma efetividade da lei em todo o conteúdo programático do componente curricular da História.

A fim de contornar as limitações da lei é necessária uma educação intercultural, na perspectiva decolonial, visto que mediante esse campo de estudos os indígenas são os protagonistas

de suas narrativas, então no ensino da temática indígenas eles precisam ocupar esse espaço com suas narrativas históricas, suas visões de mundo e suas produções acadêmicas.

Neste sentido, a educação intercultural surge como uma necessidade em Alagoas e no Brasil, para combater os estereótipos que são reproduzidos nas escolas, contribuindo para uma eficaz abordagem da temática, aperfeiçoando e cumprindo efetivamente a Lei 11.645/2008.

A perspectiva decolonial não é apresentada como uma contribuição, mas como uma necessidade urgente de criar caminhos entre indígenas e professores não indígenas em Alagoas, o reconhecimento e o protagonismo dos indígenas alagoanos nas escolas públicas e na efetivação da Lei 11.645. A última pergunta, que é analisada na seção 2.6, refere-se às as propostas de aula que sejam baseadas em propostas interculturais e decoloniais e que contribuam para as investigações na área da Educação Histórica.

2.6. METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

A relação entre a interculturalidade e Educação Histórica foi discutida na seção “**Diálogo possível entre o campo da Educação Histórica e a teoria da Interculturalidade**”. Foi ponderado na seção “Interculturalidade e Decolonialidade” que a interculturalidade no Brasil, nos assuntos referentes a temática indígena, deveria assumir uma posição de “interculturalidade decolonial”. sendo definida por diversas práticas de pesquisa que visam desconstruir as visões coloniais criadas pelo imperialismo e eurocentrismo. Com base neste conceito de interculturalidade, como a interculturalidade decolonial pode contribuir na área da educação histórica é um questionamento relevante.

A área da Educação Histórica é ampla e possui uma epistemologia que leva em conta fatores teóricos e práticos. Esse trabalho visa colaborar com as pesquisas acerca do chão de aula do professor, que segundo Schimidt (2005):

Análises de “chão de escola” têm mostrado que o conhecimento histórico está presente nas aulas de História de diferentes maneiras, seja pelo uso que se faz dos programas e manuais didáticos, seja pelo conjunto de práticas realizadas pelos professores e pelos alunos, tais como as provas, tarefas, atividades feitas em aula e pesquisas. (SCHMIDT, 2005, p.1)

Uma pesquisa que tenha como princípio a decolonialidade precisa levar em conta o protagonismo dos povos indígenas, além disso apresentar propostas de inserção das vivências dos indígenas nas aulas de História.

A fim de chegar à pesquisa de “chão de escola” foi analisado primeiramente os currículos de Alagoas e sua relação com a Lei 11/645.2008. Segundo, foi realizada uma aula histórica sobre a temática indígena, propondo apresentar os indígenas em uma perspectiva intercultural e decolonial.

Em Alagoas, existiram três currículos oficiais, o primeiro publicado em 2010, o segundo em 2014 e o terceiro em 2019. O objeto da investigação será o primeiro e o segundo, visto que um é próximo a publicação da lei e outro publicado seis anos após a Lei 11.645/2008, tempo suficiente para observar os resultados de uma lei de reparação histórica.

Para melhor compreender o processo de elaboração dos referenciais, foi utilizada a metodologia da História Oral, que em consonância com Ferreira (2006) estabelece e ordena procedimentos, utilizando-a como teoria e prática. Teórica ao ponto de suscitar, formular questões, contudo, não podendo oferecer as respostas. Prática na organização dos depoimentos, das transcrições e das estruturações das entrevistas.

As questões que foram elaboradas pela História Oral serão explicadas na relação entre Memória e História. E neste aspecto, um dos pioneiros a trazer uma discussão sobre a memória para o campo das Ciências Sociais foi Halbwachs. No seu livro “Memória coletiva” o autor induz o leitor a concluir que a categoria lembrança é fruto de um contexto social. Portanto, as lembranças e memórias fazem parte e dialogam com o contexto em que foram gestadas e que estão sendo rememoradas. Como afirma o autor, "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva" (HALBWACHS, 1968, p. 28)

Na parte prática, o livro de Verena Alberti foi capaz de organizar todas as ferramentas necessárias para a elaboração do roteiro de entrevistas, elucidando para definição do tipo de entrevista realizada, que no caso deste trabalho foi empregada a entrevista temática. Segundo a autora, "a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente" (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 38)

Nas entrevistas referentes ao currículo oficial, foram analisadas as relações de poder e, mediante esse discurso foi possível estabelecer sentidos, ideologias, explicitar relações de poder e compreender a historicidade da construção curricular, tornando-se metodologicamente essencial uma análise do discurso curricular, que segundo Orlandi:

A análise de discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a da língua na ideologia). Isso corresponde a saber como o discurso se textualiza. (ORLANDI, 2015, p. 72)

A análise do discurso e o método oral foram utilizadas para a investigação do currículo oficial²⁶. Para a análise do currículo real foi utilizada a aula histórica²⁷, que é uma proposta de aula criada por Maria Auxiliadora Schmidt (2021). A autora, a partir da matriz disciplinar da História e da matriz da Didática da História de Jörn Rüsen, elaborou a Matriz da Aula Histórica, para interligar a vida prática dos estudantes à ciência histórica, buscando compreender a aprendizagem histórica e a consciência histórica dos estudantes. De acordo com Schmidt (2021), a vida prática parte das carências e interesses dos sujeitos, que indicam uma ida aos conceitos substantivos e os conceitos epistemológicos.

“A relação de ensino e aprendizagem deve ser percorrida pelo mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico pelo historiador” (SCHMIDT, 2021, p. 24). Na aula histórica é percorrido um processo no qual o estudante, orientado pelo professor, fará uma investigação histórica, com o uso de fontes e partindo das questões do presente.

A aula histórica é caracterizada pelo uso de fontes, por uma lógica em que o estudante é o agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas, e o professor é o investigador da aprendizagem histórica. Durante a aula histórica sobre a temática indígena, a sequência didática parte de uma análise da tipologia da consciência dos estudantes sobre os indígenas. Após identificar os tipos de consciência dos estudantes utilizando a tipologia elaborada por Rüsen (tradicional, exemplar, crítica ou genética), entra o processo de aproximação do estudante com a fonte, para gerar uma interpretação do passado e se orientar no presente.

O professor, como mediador da aprendizagem histórica dos (as) estudantes, conduz a aula para que o estudante transite da consciência tradicional à genética, ou da exemplar à genética. Assim realizando movimento de passado contextualizado, presente problematizado e futuro perspectivo. Com as análises curriculares e a realização da aula histórica é possível criar caminhos de compreensão entre o currículo real e a formação da consciência histórica crítico-genética.

²⁶ De acordo com Bittencourt (2008), existem três tipos de currículos. O currículo oficial, criado pelo poder estatal, o real, efetivado em sala de aula por professores e estudantes e o oculto, referente as relações não registradas, que ocorrem dentro da escola.

²⁷ Uma aula histórica experimentada, com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

3. OS REFERENCIAIS CURRICULARES DE ALAGOAS DE 2010 – RECEB E 2014

3.1. A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO COMO DOCUMENTO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO

Para compreender o currículo alagoano foi necessário partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988. A partir do artigo seis da Constituição, são direitos sociais: a “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). O artigo 22, inciso XXIV, reza que compete à união legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988)

Outros artigos²⁸ da Constituição reforçam a importância da educação como direito inerente do ser humano. Além da constituição, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN que organiza as etapas de ensino, modalidades, recursos financeiros e princípios e fins da educação nacional e está em constante atualização.

A Constituição de 1988 marca o ressurgimento do Brasil como uma democracia, alicerçada em valores humanistas, garantindo saúde, educação e moradia. E a LDB demonstra o compromisso com a educação dos brasileiros, garantindo sua gratuidade e investimento contínuo.

A Constituição e a Lei 9394/96 espelha a situação do país entre 1964 e 1988, com sua memória do período 1946-1988. representam as ideias acerca da valorização da ciência e legitimação de valores inalienáveis do homem. Contudo, como ressalta Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2018, p. 502) “No Brasil a democracia convive perversamente com a injustiça social”

dadas as circunstâncias atuais, o pluralismo na educação é uma meta ainda de difícil realização, como estabelece a LDB, não foi possível a garantia da educação a todos os brasileiros, como garante a Constituição e não foi possível o ensino pautado na diversidade étnico-racial do Brasil²⁹. E para diminuir esse abismo entre as leis e a realidade brasileira, foram criadas as leis de reparação histórica, que são leis visando a inclusão de um ensino interétnico.

As leis são resultado de reivindicações do movimento negro, do movimento indígena, dos acadêmicos e intelectuais na denúncia contra o racismo e o preconceito, visando a formação de um ensino inclusivo e decolonial. E nesse contexto, em 2003 foi criada a Lei de 10.639 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008 a lei foi modificada e incluída a obrigatoriedade da temática indígena, a sua reformulação resultou na Lei 11.645.

²⁸ capítulo III da constituição “Da educação, da cultura e do desporto”

²⁹ Garantida no artigo 3, inciso XII

A inclusão e obrigatoriedade versa sobre todo o currículo brasileiro, porém “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008). O interesse pelos debates ocorridos dentro do currículo perpassou os docentes e alcançou diversos setores da população brasileira, comprovando mediante essas inclusões legais a relação de poder e de disputas no campo curricular.

Essa movimentação de inclusão da temática negra e indígena no currículo a partir de 2001 representou uma nova demanda da sociedade por uma representatividade que até então era ausente. Partindo deste princípio, o currículo é a ligação entre necessidades da sociedade e a aprendizagem dos estudantes. Contribuindo com esta análise Sacristán (1999, p. 61) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

A perspectiva intercultural do currículo é uma proposta para a alteridade, para os direitos do outro à uma igualdade de oportunidades. “Deixa, assim, de corresponder a uma esfera separada da vida social material e passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos” (MOREIRA, 2002, p.16)

Essa mudança de definição da cultura é refletida dentro da esfera curricular. De acordo com Silva (2000) o currículo advém de uma narrativa tradicional, que na década de 1960, sofreu críticas em seu modelo técnico. As críticas estão diretamente associadas à influência marxista no currículo e na compreensão sobre a função social da escola, tendo como interlocutor pensadores como Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux e outros.

No final do século XX para início do XXI, temos as propostas multiculturais de ensino, que têm sua origem nos países localizados na Europa e na América do Norte. Essas propostas revelam uma nova fase do currículo, o qual Silva (2000) denomina de “pós-crítica”. A diferenciação entre multiculturalismo e interculturalismo não está somente no prefixo, o que entra em debate é o conceito e a definição do termo. De acordo com Canen (2002, p. 92):

Desta forma, críticos e defensores do mesmo travam, muitas vezes, lutas e discussões em torno de um conceito que, na verdade, pode estar sendo entendido de formas diferentes para os envolvidos em tais disputas. A começar pelo nome: alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Nesta pesquisa é defendida uma perspectiva curricular intercultural crítica, que se diferencia do multiculturalismo liberal, pois segundo Walsh (2009, p.20) o multiculturalismo é “uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade”.

A interculturalidade crítica ajuda a visibilizar os mecanismos de poder e permite que a formação crítica e humanista seja utilizada para desestabilização do poder. Walsh (2009) remete ao diálogo com o currículo crítico, pautado no pensamento de Paulo Freire, Henry Giroux e outros.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (Walsh, 2009, p. 25)

A partir da definição de currículo intercultural crítico é levantado o seguinte questionamento: Qual o significado de ensinar História dentro dessa perspectiva? É possível identificar no referencial perspectivas voltadas à formação da consciência histórica?

O ensino de História está intrinsecamente interligado à formação humana, norteados todos os temas que permeiam o homem e sua vida em sociedade, como: interculturalidade, diversidade, relações étnicas, sexualidade e etc. De acordo com Jörn Rüsen (2010) a História é um nexo entre presente, passado e perspectiva de futuro. Então todos os problemas e demandas do presente, são mediados pela nossa visão do passado e após compreender a influência do passado na vida humana, é possível tomar decisões melhores para o futuro.

A História existe nas ações práticas do dia a dia; é vivenciada dentro e fora das escolas e permeia a nossa relação com o passado. Todo o processo de ensino e aprendizagem histórica está implicitamente conectado à cultura escolar, com os seus processos educacionais e a cultura histórica, com os meios de comunicação de massa, os lugares de memória e os demais espaços de convivência humana.

Metodologicamente há diversas abordagens para compreender esses processos de ensino e aprendizagem histórica. De acordo com Bodo Von Börries (2018) existem quatro pilares da função da didática especializada, que auxiliam no desenvolvimento da metodologia, que são: desenvolvimento da teoria, reflexão normativa, exploração empírica e auxílio pragmático. O autor exemplifica:

1. O desenvolvimento da teoria: “Consciência histórica”, “modelo de simbologia”, “abordagem por competência”, “construção didática especializada”
2. Reflexão normativa: sugestões de identificação, decisões sobre objetivos de aprendizagem, escolha dos temas, formas de avaliação.
3. Exploração empírica: expectativas de alunos e professores, dificuldade dos livros escolares, distribuição de roteiros de aula, habilidades e atitudes dos alunos
4. Auxílio pragmático: ex. livros escolares, modelos de aula, instruções para projetos e relatos de experiências, testes. (BÖRRIES, 2018, p. 24)

As funções da didática especializada dialogam uma com a outra, da mesma forma ocorre com o currículo, que conecta a narrativa governamental com as práticas escolares, ocorrendo a mediação entre currículo oficial e real.

Visto que a narrativa histórica é compreendida como “uma das formas pelas quais estudantes e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado.” (GEVAERD, p. 1501, 2011), a formação da consciência dos estudantes é influenciada diretamente pela escolha das narrativas históricas. Além da narrativa, a Cultura Escolar e a Cultura Histórica também exercem um papel de influência diretamente na formação dos estudantes.

Narrativa histórica pode ser definida “como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação passada” (RÜSEN, 2010, p.59). Rüsen destaca três habilidades no processo de narrar uma História:

- 1) A habilidade da experiência, relacionada com a realidade passada; 2) a habilidade de interpretar, relacionada com o todo temporal que combina a) a experiência do passado com b) a compreensão do presente e c) as expectativas concernentes ao futuro; e 3) a habilidade de orientação relacionada com a necessidade prática de encontrar um caminho através dos estreitos e remansos da mudança temporal. (RÜSEN, 2010, p.75)

A narrativa “serve para orientar a vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p.62). A consciência histórica realiza essa função baseada em quatro elementos: “a) a afirmação das orientações dadas b) a regularidade dos modelos culturais e dos modelos de vida, c) a negação e d) a transformação dos modelos de orientação (RÜSEN, 2010, p 62).

Esses quatro elementos são constitutivos da tipologia da Consciência Histórica, de acordo com Rüsen (2010) são: tradicional, exemplar, crítica e genética. O mesmo autor enfatiza que “não podemos só pensar na consciência histórica dos alunos sem olhar a dos professores. Eles têm que saber quais são suas compreensões e sua consciência histórica.” Complementa afirmando que nas observações realizadas por ele, os professores utilizavam a uma forma de ensinar que priorizava uma tipologia exemplar.

Na consciência exemplar, as regras morais aparecem em primeiro lugar nas tomadas de decisões, ela “implica a aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais” (RÜSEN, P.65) O passado é visto como um espelho nas relações morais, influenciando o presente do indivíduo.

Na forma tradicional, é compreendido o tempo como uma continuidade do passado para o presente, as tradições é quem definem a identidade histórica e mediante ela é respaldado o senso de verdade.

O terceiro tipo de consciência é a crítica, que é a negação dos conceitos preestabelecidos, é uma ruptura com o sentido da continuidade do passado para o presente. Conforme essa definição, significa que a partir da História ocorre uma ruptura com a consciência tradicional e exemplar, visto que as duas representam uma continuidade temporal.

De acordo com Rüsen (2010, p.67) “as narrações deste tipo formulam pontos de vistas históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros.” O tipo crítico de narração começa a se aproximar do conceito de interculturalidade que é defendido neste trabalho, pois representa um rompimento com a história tradicional dos povos autóctones.

A última tipologia da consciência é a genética, que é a compreensão que os valores morais são alterados com o tempo, porém permanecem em sua essência. É permitir “que a História faça parte do passado, no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos outro futuro” (Rüsen, 2010, p.69) De acordo com BÖRRIES (2018, p.71) “as linhas do passado permanecem no presente, apesar das mudanças”.

Essa utilização da didática exemplar está relacionada ao currículo e à formação dos professores, que priorizam teorias de aprendizagem que são plurais a todas as disciplinas, e não consideram as especificidades da ciência histórica. Então, para além da formação da consciência histórica dos professores é necessário observar a aula e a forma como o professor compreende o ensino de História.

O currículo interliga-se nessa formação ao servir de base ao professor de ensino fundamental e médio, mediante a seleção e organização dos tempos históricos, acontecimentos, fatos e vivências de tempo. O professor pode priorizar em seu discurso e aula prática determinadas experiências do passado, que influenciarão na formação de um tipo de consciência histórica dos estudantes.

A consciência crítico-genética deve ser buscada pelos professores de História, pois é ideal para a compreensão dos processos culturais da população autóctone. Considerando essa pesquisa, se os professores tiverem o objetivo de alcançá-la nas aulas de História, os estudantes conseguirão conceituar cultura e identidade histórica como processos dinâmicos e serão capazes de situar temporalmente o indígena como pertencentes a uma população que se inseriu na sociedade/mundo moderno, com a sua maneira de ver e conviver com o mundo, praticando seus rituais, desenvolvendo suas crenças e utilizando de todas as ferramentas do mundo moderno.

Os professores de História precisam utilizar-se da crítica³⁰ nas aulas para que a cultura seja respeitada e a história tradicional dos povos indígenas sejam questionadas e com isso aprendida que

³⁰ A crítica é compreendida como uma transição entre a consciência tradicional para a genética, ou exemplar para genética. Portanto, quando é mencionado utilizar-se da crítica, significa utilizar elementos de negação da história tradicional ou exemplar, para poder gerar uma consciência genética.

a cultura está em constante mudança de acordo com os acontecimentos vividos por seus integrantes, que as etnias brasileiras não são idênticas e não estão resumidas historicamente no período da invasão das terras, que foram denominadas posteriormente de Brasil.

3.1.1. Os PCN'S de História e Sua Relação com o Ensino da Temática Indígena na Disciplina de História

O primeiro parâmetro curricular nacional de História foi construído em 1997, para a educação infantil, compreendida do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I. No mesmo documento foi posto História e Geografia. O segundo em 1998, para o segundo ciclo da educação básica, que era do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental II. O terceiro, no ano 2000, foi compilado na área de Ciências Humanas e suas tecnologias.

No início dos anos 2000, surgiram as primeiras análises dos PCN 's e posteriormente uma vasta literatura científica sobre o tema. Entre as produções acadêmicas e livros, destacam se as obras de: Cabral³¹ (2002); Oliveira³² (2003); Guimarães³³ (2007); Costa³⁴ (2010); Beserra³⁵ (2011); Teixeira³⁶ (2015); Vieira³⁷ (2016); Bittencourt³⁸ (2008);

A análise de Cabral (2002) dos PCN 's, pontuou algumas considerações importantes, como: Foi detectado que os PCN' s de História são organizados por temas e/ou conceitos, caracterizados pela escolha de temas ou conceitos-chave que são estudados a partir de dois ou mais exemplos históricos (...). Estão sintonizados com as atuais discussões pedagógicas que se preocupam em estabelecer uma aproximação do passado com o presente. (CABRAL, 2002, p.77)

Em seu trabalho, é relatado que o documento traz questões pertinentes e instigantes. Contudo, não busca uma valorização profissional e social do magistério, não está vinculado a políticas

³¹ CABRAL, Maria de Fátima Souza de França. Parâmetros curriculares nacionais: Contexto, fundamentos, processo de elaboração e influência no ensino de história. Dissertação; UFPE. Recife, 2002.

³² OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira. O direito ao passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Tese; UFPE. Recife, 2003

³³ GUIMARÃES, Eduardo Augusto. O lugar da experiência nos currículos de história (1975-1998). Dissertação; USP. São Paulo, 2007.

³⁴ COSTA, Rodrigo Biagini. PCN DE HISTÓRIA NA ESCOLA: caminhos e descaminhos para a construção da cidadania. Dissertação, UNESP. 2010

³⁵ BESERRA, Roberto de Oliveira. O tema no ensino de História: Desafios docentes no desenvolvimento curricular. Dissertação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.

³⁶ TEIXEIRA, Rogério Corrêa. A visão social de mundo dos parâmetros curriculares nacionais em História para os anos finais do ensino fundamental. Dissertação, FURG. Rio Grande, 2015

³⁷ VIEIRA, Carine de Oliveira Vieira. Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História. Dissertação, UERJ. São Gonçalo, 2016.

³⁸ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos / Circe Maria. Fernandes Bittencourt — 2. ed. — São Paulo: Cortez, 2008

de formação continuada. Para solucionar esses problemas o Ministério da Educação, através do ministro Paulo Renato Souza, criou os **Parâmetros em Ação**, que Cabral (2002) identifica como:

Por sua vez, o ministro Paulo Renato Souza afirma que o material dos “Parâmetros em Ação” tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em Educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nessa perspectiva, o Ministro propõe, ainda, entre outros elementos, a criação de pólos de apoio técnico-operacional para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental nas diferentes regiões do país. Em suas diretrizes, os “Parâmetros em Ação” pretendem “propiciar aos professores a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria “(...) com os estados e municípios, através das Secretarias de Educação. É um projeto que, organizado em módulos de estudos compostos de atividades diferenciadas, visa ampliar o debate e a aplicação dos Parâmetros Nacionais em sala de aula, oferecendo ao educador a oportunidade de refletir sobre as experiências que vêm sendo aplicadas nas escolas – acrescentando elementos que possam aprimorá-las, na perspectiva do desenvolvimento de uma prática transformadora da ação pedagógica. (Cabral, 2002, p. 95)

As observações da autora sobre os PCN 's estavam focadas em compreender a relação do documento com a política neoliberal e se o Brasil estava sendo - ou não - encaminhado para uma política educacional de mercado. Ela chegou à conclusão que essa afirmação não se confirma apesar de ser “sutil a introdução parcial de elementos de uma política educacional neoliberal” (Cabral, 2002, p.97).

Contudo, como observados nas entrevistas realizadas e nos documentos emitidos posteriormente a publicação dos PCN's (1997) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017), é notório a influência de empresários na construção dos documentos curriculares³⁹, em escala Estadual⁴⁰ ou Federal. O setor privado visa a construção desses documentos que viabilizam uma formação pautada no mercado de trabalho e na preparação de “mão de obra”. Nesta perspectiva, o conhecimento somente é útil se servir aos interesses das empresas.

Essa articulação para a implementação de um currículo padrão para o Brasil revela a importância que o referido documento possui; ele é artefato social construído e moldado em estruturas específicas, conflitantes e contraditórias que assumem posturas em sua teoria e em sua prática. Circe Bittencourt (2008) ressalta a sua existência em 4 dimensões (Real, Formal, Oculto e Avaliado), demonstrando que em todos os níveis existem divergências.

As divergências sobre os conteúdos escolares ainda permeiam o cotidiano escolar ou currículo real, assim como estão implícitas nas formulações dos currículos oficiais. A importância dispensada ao debate, vale a pena ressaltar, tem trazido avanços para o estabelecimento de critérios

³⁹ A construção da BNCC foi alinhada aos princípios das instituições que produzem materiais didáticos como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros.

⁴⁰ De acordo com as entrevistas realizadas, a Fundação Lemann teve um espaço privilegiado de formação em Alagoas, conduzindo a educação e selecionando as pautas de discussões.

de seleção de conteúdo, resultando em uma concepção mais complexa, ao envolver a relação ensino-aprendizagem nesse processo. (Bittencourt, 2008, p. 105)

Oliveira (2003) em sua tese, apresentou duas críticas aos PCN 's. A primeira referente à construção do documento, para o qual não foram chamados professores atuantes, somente professores especialistas (leia-se universitários) que não estavam atuando no ensino básico. A segunda foi referente ao conteúdo do documento. “As críticas concentraram-se no fato de que o documento é uma prescrição sobre todas as fases do ato educativo, não se constitui num parâmetro – no sentido original da palavra – mas num modelo, a ser copiado por todos” (Oliveira, 2003, p. 140).

Todas as suas críticas são baseadas em documentos emitidos pela Associação Nacional de História (ANPUH), que emitiu pareceres sobre o referido documento. A análise de Oliveira (2003) concorda com Cabral (2002) sobre o documento não discutir sobre a formação de professores e as condições de trabalho.

A autora faz outras afirmações como o fato de o documento não levar em consideração todas as crianças brasileiras, sendo voltada para a classe média⁴¹. Sobre os conteúdos de História, o tratamento através de temas e/ou conceitos são desprovidos de Historicidades. Segundo a autora:

Destituídos de sua historicidade, conceitos como cidadania, guerra, nação, entre outros, são tratados como se fossem sempre os mesmos, mudando apenas o lugar e o momento em que ocorreram. É como se toda a história das sociedades humanas fosse um contínuo de fatos absolutamente iguais que só se diferenciam pelo seu tempo, espaço e personagens. Supostamente, para trabalhar e incentivar a mudança, os PCN dão uma ideia de absoluta imutabilidade da História (Oliveira, 2003, p.148)

Ressalto que o ensino permeado por temas não é algo rejeitável. Entretanto, ele tem que permitir total liberdade ao professor, não pode ser um guia pronto e não pode perder de vista o processo histórico. Para compreender como o ensino através de temas/ou conceitos poderão ser utilizados dentro do ensino de História, Peter Lee (2005) trabalhou com a noção de conceitos

⁴¹ A autora faz esta afirmação ao citar a concordância com o boletim da ANPUH: NEVES, Joana. Boletim da ANPUH – Ano 6 Número 12 março-junho de 1998, p. 3 e 4. O qual se lê: Quanto aos estudantes – a clientela – os PCN passam ao largo das diversidades territoriais, culturais, econômicas e sociais que caracterizam a sociedade brasileira e o país. A proposta do MEC supõe, sem maiores avisos, uma clientela de classe média, que reside nos grandes centros urbanos e que estuda em escolas de alto padrão.

Para facilitar as generalizações – pelo alto – os textos recorrem a afirmações desvinculadas da realidade brasileira. O documento INTRODUÇÃO, ao tratar das Tecnologias da Comunicação, faz afirmações do tipo: no nosso cotidiano estamos constantemente nos beneficiando dos progressos da tecnologia sem, muitas vezes, pensarmos sobre isso (...) praticamente em todas as casas brasileiras encontramos televisão, aparelhos de som e eletrodomésticos variados – indícios da presença da tecnologia na vida do homem moderno; e mais: as crianças já nascem imersas em um mundo informatizado; é comum vermos bebês apertando teclas em seus brinquedos para ouvir música ou sons de animais; e crianças pequenas brincando com sofisticados jogos eletrônicos, assim como manipulando relógios digitais, máquinas de calcular, videocassetes, microcomputadores, com enorme naturalidade. Aí estão as crianças do **sonho** brasileiro. Para elas os PCN. E quem se encarrega de planejar e propor uma educação capaz de incluir as **outras** crianças – as do **pesadelo** brasileiro – as que já nascem vítimas da subnutrição, que moram em barracos miseráveis ou nem têm onde morar? Ou será que **não é comum** deparar-se com elas, nos mais diversos lugares? Serão crianças em número tão reduzido, na **nossa** sociedade, que não precisam ser levadas em conta pelos planejadores da educação?”

substantivos e de segunda ordem, a proposta de Lee (2005) visa a narrativa, o relato, a explicação, que dá consistência à disciplina de História. Corroborando com a perspectiva de Lee, Schmidt (2006) ressalta que:

Esta linha de investigação [Educação Histórica] tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender que sentidos os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conteúdos históricos como revolução francesa, renascimento e reforma protestante, chamados de “conceitos substantivos” e/ou os conceitos de “segunda ordem”, tais como narrativa, explicação ou evidência histórica (SCHMIDT, 2006, p.21)

Na Educação Histórica, a proposta de Lee (2001) é discordante da proposta dos PCN's. Enquanto na Educação Histórica temos uma busca de sentidos, significados, formas, narrativas que compreendam como ocorre a aprendizagem histórica, nos PCN's temos uma quantidade de objetivos e conteúdos hierarquizados enquadrados nos diferentes anos para definir o pensar histórico, que mais se associa a uma aprendizagem pré-estabelecida.

Retomando as produções de trabalhos que analisaram os PCN's, de acordo com Guimarães (2007, p. 35) “o lugar da experiência nos currículos de História (1975-1998)” buscando trilhar os caminhos que levarão à criação do documento em 1998, relacionando-o com o currículo de São Paulo.

Contudo, por questões de enfoque da pesquisa, o ponto central de análise se pautará somente nos PCN 's de História. E sobre eles, o autor sintetiza três aspectos: "O lugar da escola, o conteúdo histórico e a experiência do aluno” (Guimarães, 2007, p.114). Referente aos referidos aspectos, podemos enumerar os seguintes entendimentos:

A definição da instituição escolar é posto como uma dicotomia de sentidos, de um lado: “Uma escola como resultado de um amplo complexo de vetores sociais, constituído não só pelos saberes acadêmicos, mas também pelas representações sociais docentes e discentes, pelos discursos midiáticos, pela tradição escolar, pelo funcionamento da própria escola etc., definindo uma escola amalgamadora da cultura da sociedade. De outro lado, a mesma escola determinada por uma proposta que, apesar da defesa da multiplicidade de saberes constituidores do saber histórico escolar, **privilegia a voz acadêmica na construção de si própria, excluindo a participação de qualquer outra**⁴², resultando no casamento entre o discurso acadêmico e o discurso curricular, entre a universidade e a escola. (GUIMARÃES, 2007, p. 124)

Sob o mesmo ponto de vista, na análise do conteúdo histórico existe um descompasso entre as quantidades de objetivos e os conteúdos e uma relação hierarquizada entre eles. “Os objetivos devem ser mantidos como tais. Orientam de que maneira o pensar histórico do aluno deve ser direcionado. Se os conteúdos históricos podem ser escolhidos, o mesmo não acontece quanto aos

⁴² Grifos próprios

objetivos, que devem ser todos eles conquistados”. (GUIMARÃES, 2007, p.115). Referente a experiência do estudante:

A década de 1980 trouxe um elemento que não pode ser perdido: a experiência discente. Até o PCN de 98, sua presença tem tido lugar garantido no discurso curricular. Todavia, essa segurança não impediu seu deslocamento de uma perspectiva para outra. Com a Proposta de 92 e o PCN de 98, a experiência é mantida, mas colonizada, reapropriada, efetuando uma nova forma de constituição discursiva da subjetividade do aluno. Havia um aluno que adentrava a escola, possuidor de vivências e experiências, mas os significados e sentidos que elas pudessem ter para os alunos deveriam ser definidas pela escola. Nisso, os documentos analisados neste capítulo são unânimes. O lugar e tempo do aluno são determinados pela transformação de sua própria visão de mundo ou, ainda, pela internalização de uma outra construída externamente a si. O aluno tem que se modificar mediante a modificação de seus próprios valores e conceitos. (Guimarães, 2007, p. 116)

Os aspectos trazidos por Guimarães e a análise de Oliveira concordam referente aos conteúdos de História. E de acordo com Guimarães (2007) em relação aos conteúdos “privilegia a voz acadêmica na construção de si própria, excluindo a participação de qualquer outra”, pode também ser explicada por Oliveira (2003), que é enfática: “os professores, quando chamados, foram os considerados “especialistas”, ou seja, professores universitários, que, embora conhecedores da problemática educacional, **não têm seu espaço de atuação no ensino fundamental e médio**” (Oliveira, 2003, p.140).

Biaginni (2010) trabalha com quatro enfoques do PCN de História, que aborda uma análise micro, com ênfase em uma escola local. Porém articula essa escola com as influências recebidas do material do Governo. A sua pesquisa contribuirá para essa análise, com a aproximação do documento com a escola, revelando a percepção dos atores envolvidos e a relação entre PCN e cotidiano escolar.

Para realizar essa aproximação, a autora utiliza dos conceitos de viabilidade e pertinência⁴³ como método de pesquisa. Como o enfoque geográfico da pesquisa está localizado no Estado de São Paulo, são feitas análises de documentos emitidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Conseqüentemente, a estrutura da educação, e das relações da escola com tais documentos revelam o panorama do Estado de São Paulo⁴⁴.

Mediante o exposto, todos os autores mencionados aqui até o momento contribuíram para revelar um ponto de investigação sobre o PCN de História, seja no aspecto de não aceitação do documento perante os professores ou a ANPUH, da investigação sobre o conteúdo, formas de trabalho, historiografia e suas múltiplas abordagens.

Em consonância com a pesquisa de Teixeira (2015) que aborda a relação do PCN com os professores de História e a representação de grupos sociais, a seguinte pergunta que norteará a análise

⁴³ Conceitos proposto pelo artigo “A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar” do autor: Santiago (2000)

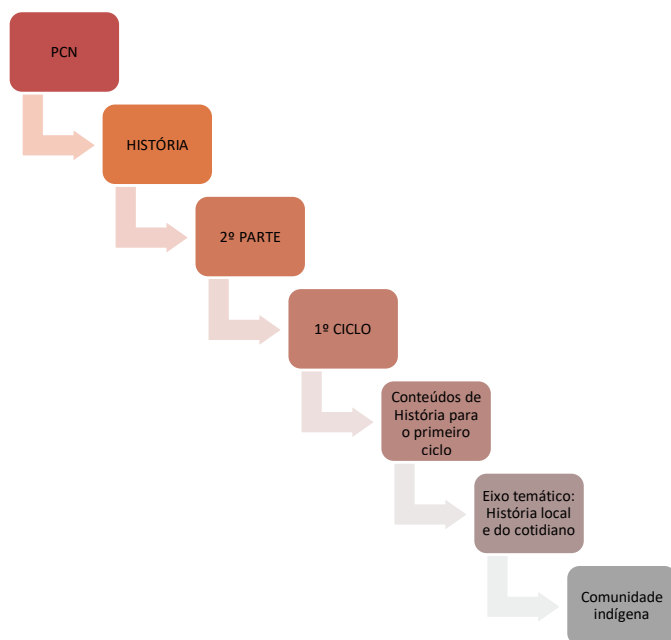
⁴⁴ Utilizando o termo micropolítica, em consonância com a Autora.

proposta neste subcapítulo será: Qual a posição dos indígenas e negros dentro dos parâmetros curriculares nacionais, precipuamente no caderno de História e ciências humanas, no ensino fundamental II e no Ensino Médio?

As dualidades evidenciadas nas análises realizadas pelos pesquisadores supracitados se repetem dentro da temática indígena no caderno de História. De um lado o avanço: O documento representa a inclusão de grupos que antes não eram nem citados nas notas de rodapé, esse avanço é pertinente nas seguintes passagens do documento do Ensino Fundamental.

O caderno de ensino de História e Geografia do ensino fundamental I é dividido por partes, possuindo duas partes de cada disciplina. A 1ª Parte é marcada pela caracterização da área de História e a segunda é dividida por ciclos, os indígenas aparecem no primeiro ciclo da segunda parte. No seguinte subcapítulo: Conteúdos de História para o primeiro ciclo. Em nível gráfico, essa seria a localização:

Figura 3- Gráfico de representação da posição da Temática Indígena no PCN de História do fundamental I



Fonte: Autor (2021)

No Ensino Fundamental II não existe um subcapítulo dedicado aos indígenas, contudo são mencionados no capítulo “Conteúdos para o terceiro ciclo”, o qual é proposto trabalhar o eixo: História das relações sociais, da cultura e do trabalho dividido em dois grandes subtemas: “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”. No primeiro subtema, temos as divisões: **História brasileira**⁴⁵, História dos povos americanos na Antiguidade, História de povos do mundo

⁴⁵ Grifo demonstrando onde estão localizadas as citações sobre os indígenas.

em diferentes tempos e Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, construídas no presente e no passado. Sendo citados:

- primeiros homens no território brasileiro, povos coletores e caçadores, a natureza representada na arte, nos mitos e nos ritos dos povos indígenas;
- natureza e povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus, agricultura de subsistência e comercial, criação de animais; os sertões, os caminhos, a conquista, a ocupação e a produção e a extração de riquezas naturais; (PCN, p.58, 1998)

No segundo subtema, a divisão ocorreu de forma idêntica ao que foi proposto no subtema I. **Brasileira**⁴⁶, **Americana**, povos do mundo e diferenças e semelhanças. Os indígenas são citados da seguinte forma:

- O trabalho entre os povos indígenas hoje; a divisão de trabalho entre sexo, idade etc. em comunidades indígenas específicas; produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas;
- escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição; o trabalhador negro no mercado de trabalho livre; imigração e migrações internas em busca de trabalho.

Sobre a divisão do documento concordo com Teixeira (2015):

O encaminhamento do documento carrega um sentimento de hesitação, pois em um primeiro momento orienta o educador a selecionar e reordenar a gama de assuntos ofertados, mas em um segundo momento, estimula uma apreensão crescente sobre objetos que, partindo do Brasil, fosse possível chegar à América, Europa, África e Oriente, isto é, o mundo inteiro, e em suas inúmeras faixas de temporalidade. (TEIXEIRA, P.70, 2015).

Diante do exposto, dos tópicos e da citação, é possível concluir que a temática indígena foi somente uma sugestão, em meio a vasta gama de conteúdos que podem ser trabalhados⁴⁷. Ao serem citados no subtema “As relações de trabalho” demonstram o avanço da proposta curricular, porém esse avanço não contempla uma formação intercultural.

⁴⁶ Grifos sobre o aparecimento do indígena.

⁴⁷ E mesmo assim numa perspectiva que segue a narrativa do desaparecimento, como se os povos indígenas estariam desaparecendo ao longo do processo de modernização. Povos indígenas incompatíveis com o progresso do país. Também não contempla as diversidades de povos e, conseqüentemente, as diversas maneiras de se inserir e se relacionar com a comunidade nacional.

3.1.2. A Estrutura Curricular e sua Relação com o Ensino de História

Os documentos curriculares criados desde 2011, colocaram o ensino de História em dois blocos: 1) Na perspectiva historiográfica e 2) Na formulação do ensino de História (transposição didática). Entretanto, como mencionado por Schmidt (2011), os PCNs trazem como uma tarefa para o(a) professor(a) criar situações, para que o estudante estabeleça a relação entre passado e presente.

O que ocorre nas propostas curriculares do Estado é a utilização de uma única teoria para abranger todas as disciplinas. É notório, nos documentos emitidos pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, que as questões referentes ao desenvolvimento de aprendizagens estão centradas nas discussões psicológicas e pedagógicas, significando que os processos de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento da aprendizagem eram um processo de investigação centrado na psicologia e pedagogia.

Contudo, os dois campos de investigação não são suficientes para abranger todas as formas de compreensão das crianças e adolescentes e, principalmente, todos os processos mentais de compreensão das disciplinas escolares. Com isso, a Didática da História foi-se direcionando para a pedagogia e sendo abandonada pelos profissionais de ensino em História. De acordo com Rüsen (2010), isso gerou problemas graves para o ensino de História, pois subestimou as características peculiares da História como campo de aprendizagem.

Para compreender as especificidades do ensino de História, é necessário discutir duas matrizes fundamentais: a da consciência histórica e a da Didática da História. A consciência histórica é compreendida nos moldes do filósofo e historiador alemão Rüsen, apesar da discussão ser anterior ao próprio autor, como se lê em suas palavras:

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, tem metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001, p.78).

Compreendido como um processo inerente ao ser humano, o autor vai além da afirmação sobre o que é consciência histórica e traz uma contribuição essencial para compreendê-la, que é a separação em tipos: tradicional, exemplar, crítica e genética. O entendimento sobre cada tipo contribui para o processo de formação dos estudantes sendo essencial para a formação de profissionais de História.

3.2. AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DO CURRÍCULO BRASILEIRO E ALAGOANO.

As teorias curriculares modernas no Brasil surgiram entre o final do século XIX e início do XX, em contraposição à escola tradicional, que tinha como ponto principal a concepção de educação pautada em repetições, regras, aulas expositivas, exercícios repetitivos e transformação da ignorância em inteligência.

Um dos primeiros movimentos de caráter nacional foi a denominada “escolanovista” trazida por Anísio Teixeira, na década de 1920. O movimento tinha como base a utilidade da educação para o capitalismo. Segundo Mercedes e Lopes (2011, p.21), a Escola Nova precisava voltar-se para os problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade, os conteúdos e as experiências de vida teriam que ser úteis.

A Escola Nova estava centrada nas mudanças do capitalismo ocorridos nos EUA e no Brasil, nas décadas de 1920 a 1950. Nos E.U.A, um dos precursores do movimento era Dewey, de caráter progressista, o movimento compreendia o currículo como um processo contínuo. Sua ênfase estava na resolução de problemas, os quais os estudantes responderiam com base na sociedade, auxiliando-as nas tomadas de decisões futuras.

O processo de construção curricular do início do século XX até meados da década de 1960, estava centrado no tecnicismo. As propostas de Dewey, Anísio Teixeira e posteriormente Tyler, centralizavam a utilidade da educação e a soberania da escola na construção do conhecimento. A proposta de Tyler é utilizada no Brasil por mais de 20 anos, segundo Mercedes e Lopes (2011):

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (MERCEDES e LOPES, 2011, p.25)

Esses modelos mecânicos de ensino recebem suas primeiras críticas na década de 1960 e 1970. No Brasil, quem se destacou foi Paulo Freire, que denominou essa construção organizacional da educação em “Educação Bancária”. Outros autores na Alemanha, Inglaterra, França, E.U.A de vertente marxista começaram a elaborar críticas contundentes aos modelos impostos anteriormente.

Na concepção Freiriana, a educação tem que ser libertadora, incorporando a práxis e a prática. Somente através do cotidiano dos estudantes é possível a elaboração de uma consciência que reconheça o estado de oprimido e lute pela sua libertação. Freire, no decorrer de seus livros⁴⁸, relata a mudança de consciência, o papel do professor e como a educação está sendo entrelaçada com o pensamento dominador.

⁴⁸ Aqui relato sobre o livro, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia.

Ao situar opressores e oprimidos, o autor enfatiza a dificuldade de concretizar um ato pedagógico libertador em um mundo que somos oprimidos cotidianamente. A concepção bancária da educação é atrelada aos movimentos de repetição, transferência de conhecimento e compreende o educando como depósito que precisa ser preenchido, para ser adequado ao mercado de trabalho.

A crítica freireana ao currículo vigente nas décadas de 1960 e 1970 enfatiza que não é possível uma educação em prol da sociedade se continuar a criar pontes entre educandos e educadores, se os documentos continuam perpetuando a visão de que os estudantes são receptores do conhecimento. Se não for superado a contradição educador-educandos a prática pedagógica nunca será efetivamente libertadora. Segundo o autor:

“Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.” (FREIRE, 1987, n.p)

A postura de Paulo Freire frente aos paradigmas da educação Brasileira o fez ser um dos primeiros exilados da ditadura-militar (1964-1988). Suas obras e seus livros foram proibidos no Brasil durante a política nefasta dos governos ditatoriais, período em que a educação diminuía sua qualidade e aumentava sua quantidade.

Na fase de redemocratização brasileira, a educação foi conquistada como um direito social, como o exposto no art.6: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988).” Isso significou um avanço e uma garantia constitucional da educação para todos.

A estrutura do currículo começou a ser redesenhada em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), iniciando uma nova jornada educacional brasileira, na lei, segundo uma literatura especializada⁴⁹, temos avanços e retrocessos e uma dualidade de interesses. Segundo Teixeira e Pereira:

A instauração de um processo democrático na construção da Lei ensejou aos educadores ganhos consideráveis, havendo sido incorporadas, no texto aprovado, propostas de interesse da maioria dos brasileiros, a exemplo da concepção da educação básica. Vale salientar, contudo, que outros setores representados nesse processo, como a rede de escolas privadas,

⁴⁹ Algumas obras que podem ser citadas são: LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam (Brzezinski, 1997); A nova Lei da Educação – trajetória e perspectivas (Saviani, 1997); LDB: impasses e contradições (Fernandes, 1992); LDB: da “conciliação” possível à Lei “proclamada”(Brito, 1997). Parece nota transcrita d’alhores. Precisa ser completada.

obtiveram igualmente sucesso em muitas de suas propostas. Em decorrência, a LDB, aprovada e sancionada em dezembro de 1986, na forma da Lei nº 9.394, nasce eivada de contradições. Os estudos a respeito do tema evidenciam avanços consideráveis em determinadas questões e, ao mesmo tempo, retrocessos em tantas outras. (Teixeira e Pereira, 2008)

Se a Lei 93.94/1996 é composta por uma série de interesses, o currículo não é diferente. Segundo Goodson (1997), ele é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos. É um campo de poder, um terreno em constante disputa. Na década de 90, temos as diretrizes curriculares, e posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Cada um desses documentos traz contribuições e avanços para a criação de um currículo nacional, é o início de uma jornada para o currículo brasileiro atual. No quadro 2 estão organizadas as diferenças entre os documentos, seu período e sua estrutura organizacional. Apesar dos dois documentos surgirem próximos temporalmente, eles possuem especificidades distintas.

Quadro 2 - Especificações dos Parâmetros e das Diretrizes

	Parâmetros Curriculares Nacional	Diretrizes Curriculares Nacional
Ano:	1997-2000	1998
Obrigatoriedade de implementação:	Não	Sim
Ensino:	Educação Básica (1997: Ensino Infantil; 1998: Ensino Fundamental e 2000: Ensino Médio)	Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)
O que são:	Coleção de documentos que visam auxiliar na criação dos currículos estaduais, municipais e da iniciativa privada.	O conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998)

As diretrizes são documentos norteadores de caráter obrigatório, são “caminhos” e são revisitadas e atualizadas de acordo com a União, seus preceitos são necessários para compreender o currículo de Alagoas. O primeiro referencial do Estado do ano de 2010 foi baseado nas diretrizes do Ensino Fundamental e Médio, e nas diretrizes para as modalidades específicas da Educação, como: Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Especial e demais modalidades.

Os PCN 's são “cadernos” curriculares, que foram criados com o objetivo de auxiliar na criação dos currículos estaduais e municipais, e no dia a dia do professor. Divididos por ensino e por disciplina, cada caderno possui sua própria epistemologia do conhecimento. Como objetivo central

desta pesquisa está o Ensino de História e a abordagem da temática indígena, cabe somente analisar o caderno de História e sua relação inicial com a temática indígena.

3.3. O REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS DE 2010 – RECEB

Para a presente pesquisa se faz necessário analisar o referencial, tendo em vista que o principal objetivo é identificar como a temática indígena é apresentada no referencial curricular de Alagoas, publicado em 2010, documento que teve como base, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCN), editado entre os anos de 1990 e 2002.

O documento curricular produzido pela Secretaria de Educação e Esportes – SEE em cooperação técnica com o Ministério da Educação – MEC e com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento -PNUD revela a primeira tentativa de implementação de um currículo estadual único, criado “com o propósito de orientar a organização da ação pedagógica desenvolvida pelas escolas públicas do estado” (Alagoas, 2010, p. 4). Possui 93 páginas, dividido em quatro seções: Análise da organização curricular de outras unidades federativas e das iniciativas locais, princípios norteadores e fundamentos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem, pressupostos para a organização curricular das etapas e modalidades da educação básica e pressupostos metodológicos do processo de ensino e aprendizagem.

O currículo não é neutro, é um campo em constante disputa, que revela e esconde, que legitima e deslegitima discursos. Criado para orientar e organizar a educação brasileira, segundo Circe Bittencourt (2008), o currículo é concebido em todas as dimensões, portanto, o currículo oficial (normativo) é somente uma dimensão do currículo, as outras são denominadas de currículo real, currículo oculto e currículo avaliado.

O objetivo dessa investigação curricular é compreender como o conceito de interculturalidade é apresentado no documento curricular emitido pelo governo de Alagoas, com ênfase no ensino de História. Portanto, entender o discurso produzido pelo currículo sobre a diversidade e a educação intercultural na disciplina de História.

A análise do referencial resultou na divisão em três seções, a primeira discorre sobre a criação do currículo, partindo temporalmente da Constituição de 1988 e da Lei 11.645 promulgada em 2008, relacionando o currículo com a Didática da História e o ensino interétnico. A segunda discursa sobre o conceito de História na proposta curricular, como é situado o processo de ensino e aprendizagem. A última, sobre quais são os conceitos apresentados sobre a temática indígena, como é definida as “aprendizagens” históricas.

3.3.1. A Teoria Curricular do RECAL de 2010.

Além dos documentos de nível nacional (LDB, Constituição Brasileira, Diretrizes curriculares e etc), os Estados e Municípios começaram a organizar uma série de leis⁵⁰ que viabilizam o ensino de um currículo intercultural, como a Constituição do Estado da Bahia, de 5 de outubro de 1989; a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, MG, de março de 1990; a Lei n. 6.889, de 5 de setembro de 1991, do Município de Porto Alegre, RS; a Lei n. 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do Município de Belém, PA; a Lei n. 2.221, de 30 de novembro de 1994, do Município de Aracaju, SE; a Lei n. 2.639, de 16 de março de 1998, do Município de Teresina, PI, e a Lei n. 1.187 de 13 de setembro de 1996 do Distrito Federal.

Mediante a aproximação do movimento negro com os Estados e Municípios, foi possível criar uma abertura no Congresso Nacional para que em 2003 fosse sancionado a lei 10.639/2003, que instituiu o ensino da História e cultura Afro-Brasileira. Em Alagoas, em 2007, foi sancionada a Lei estadual 6.184, que acrescenta aos currículos alagoanos a temática Afro-Alagoana.

Alagoas estava alinhada com a inclusão da temática afro-brasileira, contribuindo com leis específicas para a formação afro-alagoana, com isso o currículo interétnico não seria uma discussão distante dos formadores do currículo estadual. No documento, publicado em 2010, existe um subcapítulo dedicado à Educação, diversidade e diferença, que enfatiza que a formação “de atitudes, posturas e valores que possibilite a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagir na construção de uma sociedade democrática em que todos possam ter seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.” (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E ESPORTE – SEE, 2010, p. 31)

É possível compreender o RECAL voltado ao desenvolvimento de uma educação crítica, que questione e lute por uma mudança na estrutura geral do capitalismo. No decorrer do documento é notório a interligação entre as leis e os autores do currículo crítico.

Cabe refletir sobre a criticidade colocada no documento e os autores que eles utilizaram. Com isso, de acordo com Silva (2016) o currículo crítico é pautado no questionamento e na transformação radical e é oposto ao tradicional, para o autor, “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, Tomaz Tadeu da, 2016, p. N.P)

Na apresentação do Referencial Curricular é notório o seu caráter transformador, no trecho: “práticas pedagógicas transformadoras da triste realidade escolar que assombra, há muito tempo, os

⁵⁰ Essa série de leis foram organizadas e promulgadas em Estados e Municípios, antes da promulgação da lei 10.639/2003 que institui o ensino de história afro-brasileira.

cidadãos alagoanos.” E para complementar, no capítulo três, subcapítulo 3.5 é reforçada a ideia de transformação:

Esse processo de mudança nas relações sociais nos lança para uma pedagogia que sugere o questionamento, a problematização, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência e suas diferentes formas de expressão. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE SEE, 2010, p. 30)

O currículo pautado na criticidade propõe uma formação humana com base na formação integral do homem: corpo, psíquico, social e cultural, sua base é encontrada em autores como: Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux. Todos eles referenciados e utilizados no documento curricular de 2010.

Em suma, é possível compreender que o documento dialoga com os autores da teoria curricular crítica e exprime uma prática pedagógica em “que todos se sintam incluídos, sem ter que negar a si mesmo e adotar costumes, ideias e comportamentos adversos ao grupo étnico-racial, de gênero, classe, religião e/ou orientação sexual ao qual pertencem. (Secretaria de Educação e Esporte, 2010, p.32).

3.4. QUAIS CONCEITOS SÃO APRESENTADOS NO REFERENCIAL CURRICULAR DE 2010?

De acordo com Silva (2016) os currículos críticos são baseados na desconfiança, questionamento e transformação, segundo o autor “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permita compreender o que o currículo faz.” (SILVA, 2016, n.p)

No final do século XX e início do XXI, surgiu a necessidade de compreender o currículo para além da crítica, pois inseriu-se dentro dos movimentos sociais uma forte demanda por um espaço dentro das propostas curriculares, esse espaço não é somente uma abordagem do racismo e as formas de combate, pois:

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (SILVA, Tomaz Tadeu da, 2016, n.p)

Os processos de inclusão das relações culturais, dos movimentos de gêneros, da luta feminista, da compreensão das alteridades nas relações repercutiram na educação, e em especial no ensino de História e nas propostas curriculares advindas do governo federal, estadual e municipal.

O processo de inclusão não é estático, e sim dinâmico, as novas abordagens curriculares não simbolizam o fim das anteriores, mas sim uma dinamicidade entre pautas sociais e propostas críticas e tradicionais. De acordo com Silva (2016, n.p), uma mudança ocorrida na compreensão das relações étnicas raciais é que a discussão se concentrava no acesso à educação. “A questão consistia em analisar os fatores que levavam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários.” (SILVA, 2016, n.p)

Na teoria pós-crítica⁵¹, “o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. É também nas análises mais recentes que os próprios conceitos de “raça” e “etnia” se tornam crescentemente problematizados.” (SILVA, 2016, N.p). No ensino de História, além da lei de reparação histórica que traz a obrigatoriedade de abordar os assuntos sobre história da África e História indígena, é imprescindível o alinhamento do docente com as abordagens culturais e a compreensão cognitiva dos estudantes.

Implicando que para um efetivo ensino de História é necessário, além da compreensão de História Indígena e Africana, uma abordagem empática da história. De acordo com Peter Lee:

“a empatia histórica pode melhor ser entendida como uma realização algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram.” (LEE, 2003, p.19-36)

Ao utilizar a matriz de pensamento proposta por Rüsen (2010), ampliamos o conceito de currículo e sua noção na vida prática do estudante. Para o autor, o ensino de história é compreendido como um nexos entre passado e presente, e assim ampliando as decisões para o futuro.

Para uma abordagem acerca do conceito de empatia histórica, proposto por Peter Lee, e uma compreensão da História, é possível almejar um currículo que além de abordar o conteúdo dos estudantes, seja um documento que permita uma compreensão do ensino de História como uma ciência específica e com abordagens e metodologias próprias.

No Recal 2010 não foi possível ver essa abordagem da Didática da História e quando é referido o ensino interétnico, busca concentrar o ensino na construção da identidade do estudante negro e/ou indígena, não abordar a obrigatoriedade do ensino interétnico para todos, independente dos estudantes presentes em sala. No subcapítulo “Educação, Diversidade e Diferença” se destaca que “o aluno negro e/ou indígena, por exemplo, precisa (re)construir sua identidade cultural e, nesse sentido, a escola pode contribuir na busca e compreensão dos referenciais que constituem sua etnicidade. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE SEE, 2010, p. 31)

⁵¹ O termo currículo pós-crítico foi utilizado por Silva (2016) para clássica as teorias curriculares que surgiram após os teóricos do currículo crítico. Como por exemplo: As concepções sobre um currículo multicultural.

Nas aprendizagens esperadas, os indígenas aparecem no nono ano do ensino fundamental “Compreender a importância das comunidades Indígenas e Quilombolas na construção e formação da nossa cultura.” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE SEE, 2010, p. 76). Uma menção enraizada na formação da cultura, como se o indígena estivesse contribuindo somente com a sua cultura. Essa visão muito folclórica relembra uma velha construção simbólica do indígena realizada no século XIX, no qual traz a visão do indígena como símbolo nacional e orgulho da nação por sua cultura.

Somente três pontos são esperados que os estudantes “aprendam” da disciplina de História, são eles:

- Compreender os conceitos historicamente construídos sobre os processos de produção e trabalho, dominação e poder, ética e cultura vivenciados pela humanidade.
- Articular e exercitar na sua vivência a ética, a cidadania como prática e transformação social.
- Relacionar os conceitos históricos construídos pela humanidade em seu contexto social, político e econômico.

Para que exista uma compreensão histórica dos estudantes sobre determinados pontos, é necessário refletir sobre o que é aprendizagem histórica e como ela está vinculada à vida dos estudantes. De acordo com Börries (2018), a aprendizagem histórica não está somente nos processos cognitivos, existem muitas “facetas” e contribuições que não se fundem ao intelecto e todas tem a ver com a identidade da aprendizagem histórica. É então, nessas contribuições não-cognitivas que a aprendizagem pode se tornar algo sustentável, no caso duradouro. Essas contribuições advêm de diferentes domínios psíquicos, no quadro 1, é possível visualizar como a identidade histórica pode se aproveitar desses domínios.

Quadro 3 - Dimensões Mentais da Aprendizagem Histórica

<i>Domínio psíquico</i>	Aproveitamento para a identidade
<i>Cognição</i>	Penetração Intelectual
<i>Motivação</i>	Interesses Manifestos
<i>Emocionalidade</i>	Sentimentos Vivenciados
<i>Esteticidade</i>	Prazer condicionado à forma
<i>Moralidade</i>	Posicionamento ético
<i>Eros</i>	Impulsos inconscientes
<i>Fantasia</i>	Forças criativas
<i>Disposição para a ação</i>	Disponibilidade de acordo com a vontade

Fonte: Elaborado a partir do quadro Dimensões Mentais da Aprendizagem de História de BÖRRIES, 2016, p. 25.

A discussão sobre aprendizagem tem que existir nas propostas curriculares, para se conseguir dimensionar os pontos necessários para a prática da sala de aula. A partir do quadro 3 é possível compreender que a história não está estritamente vinculada ao intelecto é possível abranger os domínios psíquicos para ensinar uma história intercultural.

Apesar de o documento curricular de Alagoas trazer a Lei 11.645/2008 em uma nota de rodapé, não incentiva e não cumpre a função de ser um norteador do ensino de Alagoas. Quanto ao ensino intercultural, de acordo com BÖRRIES (2018), tem que apresentar uma relação plural com a atualidade, utilizar de fontes com multiperspectivismo, evidenciar as representações controversas, criar um intercâmbio intercultural, conhecimento da compreensão do alheio e formar uma mudança de identidade. Em síntese, é apresentado como uma proposta decolonial⁵² do ensino de história.

Compreender o ensino intercultural de História e criar sentido na aprendizagem dos estudantes tem que ser a premissa do currículo, a relação tem que ser tênue entre currículo formal e real. Para assim, compreender o documento como uma contribuição à formação de professores, a prática da sala de aula e assim orientar a ação pedagógica do estado.

3.4.1. O Ensino de História e os Pressupostos Metodológicos do RECAL

O ponto central da investigação é o ensino de História e suas abordagens, para isso, o capítulo principal para ser analisado é o quinto, denominado de “Pressuposto Metodológicos do processo de Ensino e Aprendizagem”. Esse capítulo do RECAL é dividido em quatro subcapítulos: 1) A organização do conhecimento 2) A abordagem metodológica 3) Ensinar exige rigorosidade metódica e pesquisa e o 4) Avaliação de aprendizagem e aprendizagens básicas esperadas na educação básica.

Ao analisar a Didática da história e o ensino da temática indígena, é necessário compreender o que é a Didática da História e como utilizá-la para ser uma proposta inclusiva no ensino interétnico. Quando me refiro ao ensino de História ou Didática da História, estou utilizando a teoria de Rüsen (2012) que sistematiza a teoria como única, diferente epistemologicamente das demais teorias de

⁵² A proposta decolonial está em consonância com a educação intercultural, proposta por Walsh, que evidencia um novo pensamento para a América do Sul, estando “ligada às geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos, orientados para a transformação social e para a descolonização”. (WALSH, 2006, p. 21)

aprendizagem, sociológicas e psicológicas, seu objeto de estudo é “investigar o aprendizado histórico” (RÜSEN, 2010, p. 39).

O currículo do ensino de História tem que compreender que existe uma consciência histórica que permeia toda a vida humana, que “teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processos de aprendizagem” (RÜSEN, 2010, p. 40).

No RECAL, no subcapítulo sobre a organização do conhecimento “compreender que não se propõe a debater a organização dos conhecimentos escolares por disciplinas, visto que o processo de produção da ciência tem sido historicamente organizado dessa forma.” (ESPORTE, 2010, p. 61). O ensino de História não tem um espaço específico no referencial para discutir sua epistemologia, prática e processos de avaliação.

Na seção sobre a abordagem metodológica, é apresentado os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Após a explanação de todos os conceitos, é determinado que a organização das práticas pedagógicas é função das escolas.

Segundo Conceição Silva (2011), ao analisar os PCN’s que é organizado por eixos temáticos e aponta como princípio estruturante a interdisciplinaridade, ressalta que “as propostas de interdisciplinaridade entre as disciplinas da área de ciências humanas, ainda, não trouxeram à luz resultados positivos em termos de projetos e aprendizagens.” (SILVA, Maria da Conceição, 2016, p. 232)

Existem algumas similitudes entre o documento de Alagoas e os PCN’s de História, todavia, o documento não apresenta nenhuma discussão ou menção ao ensino de História. O único campo da disciplina é na separação das “aprendizagens esperadas da educação básica”, que contemplam a História para o 3º ano do Ensino Fundamental, 5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e na área de ciências humanas do ensino médio.

As “aprendizagens” remetem diretamente a influência dos PCN’s de História, que mediante o processo de transposição didática do professor, ele estaria apto a dimensionar o conteúdo escolar e conseguiria criar situações para suprir os objetivos de aprendizagem propostos nos parâmetros. A diferença é que, no documento de Alagoas é incorporado às aprendizagens como forma de avaliação dos estudantes, como revela o documento: “essas aprendizagens básicas são apenas referências para a avaliação dos resultados da aprendizagem e se referem à função social do conjunto de conteúdos básicos relevantes para a formação dos alunos.” (ESPORTE, 2010, p. 70)

A transposição didática compreende que o professor possui um saber acadêmico e que consegue dimensionar esse saber em um saber escolar. “Diante dessa concepção a escola passa a ser apenas um receptáculo do conhecimento produzido na universidade e o professor o agente

responsável pela mediação e adaptação desse conhecimento para o meio escolar. Sendo a sua capacidade medida por sua eficiência em efetuar a “transposição didática” (SANTOS, 2013, p.4)

Esse pensamento é oposto ao defendido por Rüsen (2010) que compreende o ensino de História como detentor de uma epistemologia própria. Em concordância com Rüsen, existem outras possibilidades de propostas de aulas na Educação Histórica, como a Aula Histórica proposta por Schmidt, para que:

Ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou este conhecimento (SCHMIDT, 2001, p. 57 apud CURITIBA, 2016a, p.10).

As críticas que foram geradas posteriores a publicação dos PCN 's⁵³ também podem ser utilizadas no documento curricular de Alagoas, tornando o referencial alagoano um documento sem aplicabilidade prática. Pontuando as críticas temos:

- Falta de diálogo com os professores para a formulação do documento.
- Sem participação de especialistas das áreas para compor áreas específicas de ensino.
- Sem informações sobre formação continuada e condições de trabalho dos professores.

A diferença entre o Recal (2010) e o PCN está na compreensão de se poder identificar no primeiro uma perspectiva neoliberal, pois, de acordo com Cabral (2002), os PCN introduzem elementos sutis de uma política neoliberal. No Recal, esses elementos não foram observados mas sim o discurso curricular pautado em uma formação integral do ser humano, em uma perspectiva crítica, com base no currículo proposto por Paulo Freire.

O ensino de História não tem um espaço de discussão no documento, de modo que, para analisar o ensino da temática indígena e a formação intercultural em uma perspectiva de formação de

⁵³ As críticas podem ser observadas nas produções de:

COSTA, Robrigo BIAGINI. PCN DE HISTÓRIA NA ESCOLA: caminhos e descaminhos para a construção da cidadania. 2010. Dissertação (Mestre em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, [S. l.], 2010.

TEIXEIRA, ROGÉRIO CORRÊA. A VISÃO SOCIAL DE MUNDO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM HISTÓRIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. 2015. Dissertação (MESTRADO EM HISTÓRIA) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, [S. l.], 2015.

BESERRA, Roberto de Oliveira. O TEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. 2011. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, [S. l.], 2011

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O direito ao passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). 2003. Tese (Doutor em História) - Universidade Federal de Pernambuco, [S. l.], 2003.

VIEIRA, Carine de Oliveira. Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História. 2016. Dissertação (MESTRADO EM HISTÓRIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [S. l.], 2016.

consciência histórica, é necessário verificar quais os conceitos foram apresentados na seção sobre as “aprendizagens esperadas”.

3.5. A ESCOLHA DA TEMÁTICA INDÍGENA COMO CONCEITO NO RECAL

A ênfase na Temática Indígena no ensino de História é motivada pelo desejo de uma compreensão mais inclusiva e respeitosa do passado, que promova a reconciliação, a equidade e o respeito pelas culturas, tradições e modos de vida indígenas, pois “o currículo de ensino de História e os livros didáticos adotados atualmente ainda carregam, de forma geral, fortes heranças da produção historiográfica do século XIX quando se refere à temática indígena” (MACEDO, 2020, p. 142).

A historiografia sobre os povos indígenas naturalizou o desaparecimento e “assimilação” das populações autóctones. De acordo com Maria Celestino de Almeida (2017 p. 18-19), “os índios sempre foram narrados como os vencidos, os derrotados, os escravizados, aculturados ou mortos. Contudo, essa realidade vem mudando a partir da década de 1970, com a interlocução entre historiadores e antropólogos”⁵⁴.

Essa aproximação que ocorre no âmbito universitário revela uma nova leitura e compreensão para as diversas etnias indígenas. Apesar dos avanços na historiografia brasileira e das tentativas de escrever uma história em que os indígenas sejam os protagonistas, essa discussão não chega ao mesmo nível na educação básica.

Durante a década de 1990, Aracy Lopes, professora da Universidade de São Paulo, instigou um diálogo entre as novas literaturas e produções acadêmicas sobre os indígenas e os professores da educação básica, sendo pioneira ao organizar o livro “A Questão Indígena na sala de aula subsídios para professores de 1º e 2º graus”. Posteriormente Aracy e Grupioni (1995) organizaram o livro “A Temática Indígena na Escola” com participação de João Pacheco de Oliveira, Antônio Carlos de Souza Lima e outros pesquisadores da área. Foi publicado antes da promulgação da LDB e seu objetivo era superar a “distância que tantas vezes e por tanto tempo se construiu entre estes setores da população brasileira: os índios, de um lado; a população escolar não-índia e seus valentes professores, de outro” (ARACY, 1995, p.18)

A organização do livro nasceu dentro dos trabalhos do MARI - Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo. O livro e o grupo evidenciaram que

⁵⁴ Durante a década de 1970, houve uma aproximação entre a historiografia e a antropologia, influenciado principalmente pelo movimento francês da Escola dos Annales. Lévi-Strauss, C. Geertz,

existiu uma discussão dentro da academia sobre a temática Indígena e sua relevância social, almejando que houvesse uma escola que respeitasse as diferenças socioculturais.

Trinta anos se passaram do trabalho de Aracy Lopes. Nesse tempo houve um volume maior de publicações e pesquisas sobre a temática indígena em sala de aula, realizadas na USP e nas Universidades Federais e Institutos Federais promovendo eventos nacionais e internacionais sobre a temática.

Entretanto em Alagoas, as publicações não são numericamente expressivas, sobre o ensino da temática indígena nas aulas de História na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), somente apresenta uma dissertação, defendida em 2020, de Dehon da Silva Cavalcante, intitulada: O ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica no estado de Alagoas (1988-2012).

3.6. O REFERENCIAL CURRICULAR DE 2014

3.6.1. Estrutura curricular e pontos de investigação

O documento faz parte do currículo formal, sendo que a disciplina de História foi contemplada dentro do “caderno” das ciências humanas, junto com Geografia, Sociologia e Filosofia. A versão final do documento foi publicada em 2014, pela Secretaria de Educação e do Esporte - SEE, sob a coordenação do Prof. Me. Antônio Daniel Marinho Ribeiro. Contudo, a sua construção começou em 2011, com as reuniões entre as gerências, diretorias da SEE e os Conselhos Regionais de Ensino (CRE). De acordo com o documento, foram abertas inscrições para os professores da Rede Estadual participarem da elaboração do referencial.

Em 2012, foram criados os Grupos de Trabalho (GT), e enviado aos participantes dos grupos, um kit com textos e materiais de referenciais, que auxiliaram no desenvolvimento das etapas seguintes, no total, participaram 375 profissionais, 330 professores e 45 técnicos. A concepção e a estrutura do documento foram norteadas por documentos anteriores como:

CNE (Conselho Nacional de Educação) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais, PCN, Matrizes de referência dos exames de larga escala (Provinha Brasil, Saeb, Prova Brasil, ENEM, entre outros), documentos publicados pela própria SEE/ALL (Referencial Curricular da Educação Básica de Alagoas – RECEB, Matrizes Curriculares (1996); Referenciais/Propostas Curriculares publicadas por diferentes unidades da federação (São Paulo – SP, Goiás, Espírito Santo, Acre, São Luiz – MA, etc), bem como referenciais teóricos publicados por diferentes pesquisadores da área de currículo. (SECRETARIA DO ESTADO DE ALAGOAS, 2014, p. 14)

A investigação do documento ressalta a necessidade de compreender como foi estabelecido o processo de ensino e aprendizagem em Alagoas, quais foram as propostas recomendadas para o

ensino de História e qual a base conceitual utilizada. O referencial não é neutro e sua formação parte de conflitos internos e externos, como Goodson salienta:

O estatuto, que assumimos como um dado, do conhecimento escolar é, assim, reinventado e reafirmado. Não se trata apenas de uma manobra política ou retórica, pois esta reafirmação afecta o discurso sobre a educação e relaciona-se com os parâmetros da prática. Penso que, hoje em dia, seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares. (GOODSON, 1997, p. 20)

Como é enfatizado por Goodson, o currículo é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas. Entretanto, é necessário investigar questões acerca da memória construída na construção desse documento. Para tanto, surgem alguns questionamentos: Como é recordado? Como esse documento carrega para si o testamento de um grupo de servidores da Secretaria de Educação?

É nesses primeiros questionamentos que surge a necessidade de compreendermos as memórias da construção do referido documento, pois, segundo Halbwachs (1990) a memória não é totalmente individual, mas sim, coletiva, uma vez que “acontece, com efeito, que uma ou várias pessoas, reunindo suas lembranças, possam descrever muito exatamente os fatos ou os objetos que vimos ao mesmo tempo que elas” (HALBWACHS, 1990, p. 27).

Dois eixos centrais permearam a análise do referencial: os conceitos de habilidades e competências que estão presentes no documento todo. Além disso, se buscou identificar mediante os depoimentos orais a aplicabilidade ou não das competências e habilidades pelos professores da Rede Estadual de Ensino. O Referencial de Alagoas é fundamentado em documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e outros), avaliações oficiais (Provinha Brasil, Saeb, Prova Brasil, ENEM e outros) e utiliza-se dos conceitos propostos nesses documentos para proporcionar a perpetuação do conceito de Habilidades e Competências.

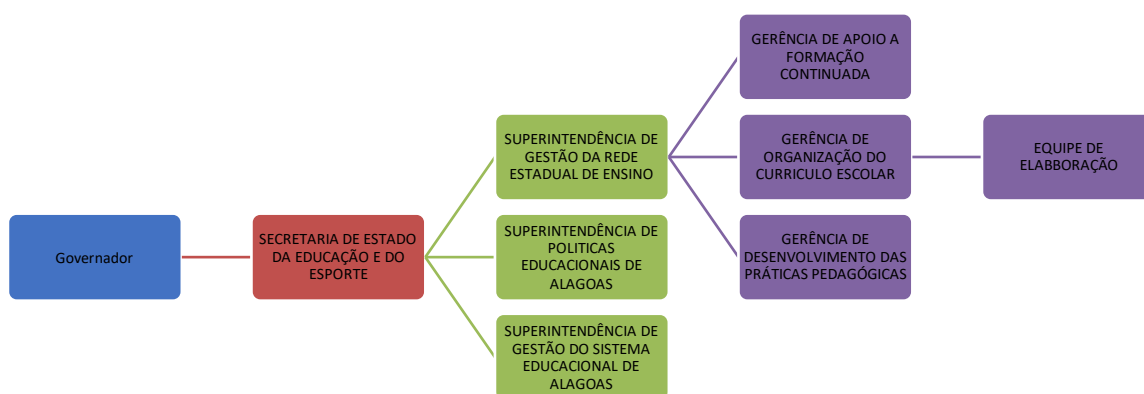
Em suma, a organização do subcapítulo sobre o referencial curricular de 2014 possui a seguinte estruturação: Análise da criação do referencial e seus conflitos internos, sendo que essa investigação será baseada na oralidade. No segundo momento, articular a memória sobre o referencial com os conceitos de habilidade e competências, e por fim, ressaltar as dificuldades na implementação e na recepção dos professores da Rede Estadual de Alagoas.

A motivação para a investigação faz parte da necessidade de contribuir para as pesquisas no campo do ensino de História, no estado de Alagoas. Apesar do Estado ter criado até o momento três referenciais, o primeiro contemplando todas as escolas públicas, "Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas De Alagoas - RECEB", no ano de 2010. O segundo, que foi destinado

somente para a Rede Estadual, que será nosso objeto de análise, publicado em 2014 e o terceiro em 2019 que é destinado a toda Alagoas, com o nome “Referencial Curricular de Alagoas”. As pesquisas na área do ensino de História ainda são escassas no Estado, principalmente as que são pautadas nas análises curriculares.

No momento de publicação do referencial, o setor responsável pela elaboração estava localizado hierarquicamente dentro do setor denominado de “Gerência de Organização do Currículo Escolar (GEORC)”. De acordo com a figura 4, o setor estava localizado dentro da Superintendência de Gestão da Rede Estadual:

Figura 4 - Organograma da SEDUC



Fonte: Autor

3.6.2. A compreensão do Currículo por Meio da Oralidade

A pesquisa realizada no documento curricular é de caráter explicativa e exploratória, a opção pela exploração parte da premissa de contribuir na formulação de uma literatura teórica sobre o ensino de História em Alagoas, constituindo-se como uma nova abertura sobre o currículo e o ensino. A classificação explicativa é baseada na tentativa de explicar e dialogar de maneira crítica os conceitos de habilidades e competências que aparecem nos documentos e nos relatos dos entrevistados.

Duas metodologias serviram como base para estruturar o presente trabalho. A primeira é a História Oral, compreendida como metodologia de pesquisa. A segunda é a análise curricular, visto que o currículo é um documento oficial do Estado sendo emitido através de um processo de escolha e seleção de conteúdo, métodos e organização educacional.

De acordo com Ferreira (2006,) a História oral possui três estatutos: como técnica, disciplina e metodologia. É optado neste artigo a aplicação da História oral como metodologia, visto que, em consonância com Ferreira (2006), ela estabelece e ordena procedimentos, utilizando-a como teoria e prática. Teórica ao ponto de suscitar, formular questões, contudo, não podendo oferecer as respostas. Prática na organização dos depoimentos, das transcrições e das estruturações das entrevistas.

O estatuto referente a técnica, os utilizadores restringem à objetividade e o pressuposto de aparato empírico, utilizando-se das fontes como informações de legitimação ou complementação. O uso como disciplina é defendido por alguns estudiosos e sua alegação é que a “história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos” (FERREIRA e AMADO, 2006, p. 13). Imbricam em conceber a disciplina através de um status teórico distinto, apesar de não está totalmente delineado esse corpo.

As questões que são elaboradas pela História Oral serão explicadas na relação entre Memória e História. E neste aspecto, um dos pioneiros no debate sobre memória foi Halbwachs. No seu livro “Memória coletiva” o autor induz o leitor a concluir que a categoria lembrança, é fruto de um contexto social. Portanto, as lembranças e os esquecimentos são elementos constituídos das memórias e elas fazem parte e dialogam com o contexto em que foram gestadas e que estão sendo rememoradas. Como afirma o autor, "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva" (HALBWACHS, 1990, p. 28).

Na parte prática, o livro de Verena Alberti foi capaz de organizar todas as ferramentas necessárias para a elaboração do projeto à escolha do roteiro. Elucidando para definição do tipo de entrevista realizada, que no caso deste trabalho foi impregnada a entrevista temática. Segundo a autora, "a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente" (ALBERTI, 2004, p. 38).

As entrevistas realizadas para a presente pesquisa seguem um roteiro geral, com perguntas abertas. Com dois blocos de perguntas, no primeiro os entrevistados relataram a sua trajetória dentro da Secretaria de Educação de Alagoas, principalmente nos anos de 2012 – 2014, iniciando-se com o questionamento da sua vinda da escola para a secretaria. No segundo momento, como foi a elaboração do referencial e de onde surgiu a ideia. No terceiro momento, foi questionado sobre o conceito de habilidades e competências, com perguntas específicas como: de quem partiu a ideia de aplicabilidade dos conceitos dentro do referencial? O que ele entendia por habilidades e competências? Quais eram as formações sobre o assunto? E assim, sucessivamente.

Existe uma discussão nos campos da História oral sobre o uso de documentos como legitimação/complementação do relato dos entrevistados. Neste trabalho, o documento não faz parte

da comparação entre testemunho e escrito. Entretanto demonstra que o currículo é baseado em tensões e lutas constantes. E conclui a parte metodológica sobre as fontes orais, realçando a fala de Joutard (2000):

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional. (JOUTARD, 2000, p. 34)

O currículo, como objeto de investigação, é algo estudado e analisado em diversos campos, como a pedagogia, sociologia, a história, a psicologia e outros. Na análise realizada por Silva (2016), o currículo é fruto de um discurso selecionado por diferentes autores e teorias. Para o autor, 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. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados. (SILVA, 2016, p. 38)

Explanado o potencial investigativo do currículo e os procedimentos metodológicos da História oral, os pontos analisados e as propostas desencadeadas nessa pesquisa irão suscitar novas questões, que necessitam de novos procedimentos investigativos, metodológicos e novas referências. Pois o objetivo central é a construção do conhecimento através do diálogo. Ressalto que as entrevistas foram realizadas via chamada de vídeo ou de voz, respeitando as regras de distanciamento social⁵⁵.

3.6.3. Entre a memória coletiva e a individual: a experiência de criação de um referencial

A Rede Estadual de Alagoas integra 321 unidades, entre Escolas e Centros de Ensino. A sua estrutura é visível no gráfico 1: Governador, Secretaria, Superintendências, Gerências e servidores técnicos e se localização em Maceió – AL, capital do Estado, além das gerências localizadas dentro da sede da Secretaria, existem 15 CRE (Coordenadorias Regionais).

A estrutura hierárquica dos nomes e das posições não reflete a hierarquia do plano de carreira dos servidores. Pois, baseado em entrevistas coletadas, a seleção dos servidores técnicos da SEDUC era realizada indicação de cargos. Professores que estavam lotados em sala de aula eram convidados por gerentes de setores para compor suas equipes. Então, é deduzível que os servidores que fizeram parte da elaboração do Referencial Curricular de Alagoas de 2014 eram todos docentes que estavam

⁵⁵ Essa pesquisa foi realizada, no início do ano de 2021. Com isso, o confinamento fez parte do dia-a-dia, pois o Brasil e o mundo enfrentavam e enfrentam a pandemia causada pelo *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (SARS-CoV-2)

em sala de aula e foram convidados para fazer parte da Gerência de Organização Curricular. Podemos confirmar isso a partir da fala de Antonieta:

Agosto de 2011, recebi um telefonema da Secretária de Educação, de uma gerente do setor, que chamava-se Gerência de Organização do Currículo Escolar. Ela falou, que entrou em contato para saber se eu queria participar de um projeto junto com a equipe multidisciplinar para a construção do Referencial Curricular da Rede Pública do Estado de Alagoas. Achei meio estranho a ligação, fiquei sendo monossilábica, sim, não, tá... Ela até perguntou se eu tinha acordado agora, eu disse que não. A minha resposta foi a seguinte, não, eu perguntei: Como foi que você chegou até mim? Eu convidei um colega seu, de educação física o [...] mediante as condições que eu apresentei para ele, não deu para ele assumir. Então, eu perguntei para ele da lista que eu tinha, se ele conhecia alguém para indicar. Ela construiu essa lista dentro da Secretaria de Educação mesmo. Ele disse que estava indicando você, aí liguei para você, para saber a resposta. Eu disse que precisava ir pessoalmente, então fui lá, conversei com ela e disse que não tinha nenhuma experiência, mas com os respaldos que eu tinha, eu gostaria de participar. (Entrevista sobre o Referencial Curricular de Alagoas de 2014, 2021)

Como podemos observar na fala da entrevistada, existia uma lista de possíveis candidatos para a ocupação da vaga de técnico, porém, até o momento da entrevista, não foi possível a averiguação sobre os critérios adotados pela Secretaria para a indicação desses professores.

O depoimento da primeira entrevistada, em consonância com os demais, demonstra que os técnicos responsáveis pela formulação do currículo, eram professores que estavam em sala de aula e recebiam o convite da Superintendência de Ensino. Cabe ressaltar que não recebiam aumento real de salário, nem uma perspectiva de progressão de carreira. Então, dessa forma, é possível recuperar as memórias dos (as) professores envolvidos na construção desse documento que serviu como base teórico-metodológica para outros professores (as) com a mesma função da docência. De acordo com François Dosse:

A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres proletárias, marginais etc.) à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), à história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma “história vista de baixo”, atenta às maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas “objetivas” e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro-histórica”. (FRANÇOIS, 2006, p. 4).

Seguindo os rastros da memória da entrevistada, é notável a sua facilidade em recordar sobre o momento de transição entre a escola e a secretaria. Essa mudança de ambiente, e de inserção em um novo grupo social, marca as recordações dos professores, principalmente, a percepção de grupo. Num ambiente fechado da secretaria, desenvolvendo trabalhos em mesas e computadores, os professores viram a sua rotina totalmente transformada.

O Coordenador das Ciências Humanas (2021) do referencial curricular de Alagoas, que trabalhou na Secretaria de Educação de Alagoas, relatou que quando foi efetivado na rede estadual, prestou um concurso para 20 horas semanais, que eram 12 horas em sala de aula e 8 horas de

planejamento, que poderia ser realizado de casa. Quando começaram a desempenhar a função na Secretaria de Educação, as 8 horas de planejamento eram utilizadas dentro da secretaria, perdendo o tempo de planejamento.

Essa precarização, movida por desistências, desmotivações dos servidores e até a recusa de convites como ato de revolta, entra em conflito com a função da Rede Estadual de Ensino. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi:

Responsáveis por grande número de alunos de vários graus e modalidades de educação, de professores e servidores, de unidades escolares públicas e privadas, os sistemas estaduais, além de exercerem o controle sobre o ensino supletivo e sobre os cursos livres que ocorrem fora do âmbito escolar, por meio das Secretarias Estaduais de Educação e dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, têm assumido funções de manutenção do ensino na esfera estadual e exercido funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras nas redes oficial e particular. Não se incluem no sistema estadual as escolas federais e particulares de ensino superior, que são da competência da esfera federal. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 336)

Essa visão descentralizadora que vem sendo implementada traz como consequência o acúmulo de trabalho e funções. No relato dos professores entrevistados, percebemos a recusa ao convite para participar do referencial e dos eventos de formação propostos pela Secretaria de Educação. Estes demonstram uma precarização que atinge os dois lados, os servidores técnicos e os professores. A fala do professor Paulo, que trabalhou em outros setores da Secretaria, relata como os professores reagiram ao convite para participar de algum evento da SEDUC:

Eu sei de colegas que participaram da BNCC, mas sobre um documento referencial de Alagoas, não fiquei sabendo. O problema também é o seguinte, o professor não se sente motivado não para discutir, porque quando a secretaria de educação de Alagoas, lança quaisquer coisas, aqueles professores que estão mais próximos das gerentes, eles ligam para os professores para poderem ir. Mas muitas vezes isso não acontece, porque a secretaria não dá condições para que isso aconteça, eu me lembro que várias vezes que teve formação, e a secretaria nunca me ajudou. É preciso entender, que se o professor não participa, é porque as condições são muito ruins, o professor não está motivado. (..) Às vezes a secretaria até tentou fazer, mas o professor faz ouvido de mercador, entra por aqui e sai por aqui. Até porque a gente tem outras obrigações para sobreviver, geralmente temos que ter outros empregos. E essas coisas, elas demandam tempo.

Na fala dos servidores que participaram da elaboração do documento, também foi possível evidenciar a dificuldade no processo por conta das desistências e assim, os que permaneceram acabavam assumindo outras áreas. Exemplo disso é a servidora encarregada de articular a área de filosofia, que no final do processo, também ficou responsável pela educação infantil e ensino religioso. O coordenador geral de Ciências Humanas assumiu a pasta de História, também por motivos de desistência de outro profissional.

Todos os processos referentes a desistência, como também a não participação de professores em discussões, revelam além das fragilidades da criação de um documento curricular, um sistema precarizado de ensino em Alagoas, que atinge professores e técnicos. Apesar das dificuldades

apresentadas pelos técnicos-professores, foi possível elaborar um referencial que estava em consonância com as discussões oficiais do governo federal.

Os professores que participaram da elaboração do Referencial Curricular estavam cientes da precarização docente no Estado de Alagoas, visto que estavam nas escolas e foram convidados para participarem do processo de elaboração curricular. Contudo essa problemática não é evidenciada no Currículo, o documento elaborado não cita as problemáticas do ensino em Alagoas, como por exemplo a falta de estrutura física, as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, a desmotivação emocional dos professores.

Esses pontos de precarização impossibilitaram a implementação do documento curricular. Além de não apresentar essa problemática, o currículo é baseado na pedagogia das Competências, tendo como principal pensador Phillipe Perrenoud, que está em consonância com a política educacional neoliberal. Para a pedagogia das competências, "a lógica da educação é a lógica do mercado. Sob essa lógica, os indivíduos devem ser preparados para a flexibilização das relações de trabalho e a adaptação a tudo o que é imposto, além de garantirem um emprego para si." (HOLANDA et al. 2009, p.130). O currículo com essa abordagem, trás como objetivo a manipulação, como enfatiza Holanda (2009):

A pedagogia das competências – é um desses mecanismos ideológicos de manipulação das consciências para enganar milhões de trabalhadores inculcando-lhes a idéia de que precisam lutar muito para garantirem um lugar ao sol para si e para os seus. Por isso, a educação é posta hoje como um mecanismo que pretende calar a voz e impedir as ações dos indivíduos em direção a uma mudança radical na sociedade. (HOLANDA et al. 2009, p. 131)

3.6.4. O Significado das expressões ‘Habilidades’ e ‘Competências’

Neste subcapítulo, a história oral será utilizada metodologicamente como uma ponte entre a memória e a prática escrita, de um lado o que foi lembrado pelos entrevistados acerca dos conceitos de habilidades e competências, e do outro, a escrita sobre esses conceitos dentro do caderno de Ciências Humanas do Referencial Curricular de Alagoas de 2014.

Os conceitos de habilidades e competências estão postos em seis dos sete cadernos curriculares da Rede Estadual de Alagoas⁵⁶. O único que não tem menção sobre o conceito estudado é o Referencial Curricular da Rede Estadual de Alagoas para a Educação Infantil. O caderno de Ciências Humanas e os outros seis, apresentam o seguinte quadro:

⁵⁶ No ano de 2014, foram criados 7 cadernos para divisão curricular de Alagoas, eles são: Caderno de Ciências Humanas, Caderno de Linguagens, Caderno de Matemática, Caderno da Educação Infantil, Caderno para o Ensino Religioso, Caderno para os Anos Iniciais e o Caderno de Ciências da Natureza.

Quadro 4 - Quadro Curricular

DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
São todos os saberes, de diferentes tipos, a serem garantidos aos estudantes.			
ATITUDES			
São tendências ou predisposições para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores, apresentadas por componente e por área, pois são aquelas favorecidas pelo trabalho pedagógico no componente e da área			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
São capacidades amplas relacionadas ao componente curricular e à área.	São organizadores gerais do componente curricular que dizem respeito à sua natureza.	São capacidades específicas que contribuem para o desenvolvimento das competências.	São os conceitos e fatos a serem ensinados para favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências previstas a cada ano de escolaridade.

Fonte: SECRETARIA DO ESTADO DE ALAGOAS. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Alagoas, Maceió, p. 14, 2014.

Segundo o Referencial (2014), o uso dos conceitos de habilidades e competências surgiu no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997. Entretanto, nos PCN's não existem menções diretas aos termos, mas as ideias de aprendizagem de conceitos, expectativa de aprendizagens ou direitos de aprendizagem. Porém, “Embora nomeados de modo distinto, os tipos de saberes a serem garantidos no currículo escolar são semelhantes.” (SECRETARIA DO ESTADO DE ALAGOAS, 2014, p. 70)

Os termos competências e habilidades ganharam destaque no Brasil a partir dos anos 1990, nos documentos oficiais e na literatura sobre o tema. De acordo com Venuto e Muyllder (2010) que realiza uma pesquisa bibliométrica exploratória, indica que 639 artigos utilizam tais termos. Na educação, os autores que têm destaque são: Philippe Perrenoud (2000), Guy Le Boterf (2003) e outros. Nas avaliações educacionais também aparece o termo, como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outras avaliações de larga escala.

Segundo Perrenoud (2000), o desenvolvimento da competência parte de um conjunto de esquemas mentais, aliando percepção, pensamento, avaliação e ação. Utilizada para o desenvolvimento do estudante em prol da prática cotidiana. Dois pontos de destaque o autor traz: A primeira é a preparação para a vida prática. A segunda, é que as competências têm relação com os programas escolares, contudo, compreende o que se desenvolve dentro e fora da escola. “A noção de competências remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Por que limitaríamos as decisões e os problemas, ou à esfera profissional, ou à vida cotidiana?” (PERRENOUD, 2000, p. 03)

Na entrevista realizada com os servidores, foi perguntado: “O que são habilidades e competências? De onde surgiu a ideia de utilizá-las no currículo de Alagoas? E para você o que

significa o uso das habilidades e competências?”. Algumas respostas merecem destaque, como a do Coordenador e editor do caderno de Ciências Humanas, que relata:

A competência para mim, está relacionada ao desenvolvimento de conhecimento e saberes que devem ser organizados para resolver determinadas demandas da vida prática, da vida cotidiana. Então a competência é muito óbvia na história: desenvolver o conhecimento crítico. As habilidades estariam mais relacionadas ao conhecimento propedêutico ou não, daquele componente curricular, então vamos supor: criticar as variadas formas contextuais da ideia de democracia. Democracia é um objeto de conhecimento da História, da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, então ela é um conhecimento específico da área de conhecimento das humanas. (..) Então a habilidade trata do que fazer com a democracia. Então ser crítico é uma competência, ser crítico sobre a democracia é uma habilidade. (Daniel Marinho, Entrevista sobre o Referencial Curricular de Alagoas de 2014, 2021).

De acordo com Perrenoud, (2000, p. 15) “A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Com isso, o princípio da competência é a solução para as ações do dia a dia, uma saída da esfera teórica para a prática, aliada a uma percepção de ensino pautada na multidisciplinaridade e na transdisciplinaridade.

Essa concepção, juntamente com o depoimento do Coordenador de Ciências Humanas, enfatiza a vida prática como o principal objetivo do ensino. Contudo, na seleção das competências e habilidades que estão propostas no referencial, revela que o objetivo é atender as demandas do mercado neoliberal.

De acordo com Kuenzer (2002) o modelo de competência adotado nos documentos oficiais brasileiros atende mais aos interesses de um estado neoliberal do que às demandas reais da sociedade brasileira, pois são entendidas como o deslocamento de “[...] habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital” (KUENZER, 2002, p. 3)

No modelo de referencial que tem como base a pedagogia da competência, a proposta da Educação Histórica é inviabilizada, pois, de acordo com Isabel Barca (2001), um dos princípios de aprendizagem em História é a compreensão dos múltiplos fatores de cognição e as vivências prévias dos sujeitos, como a autora ressalta:

“A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem vai aprender. Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento (BARCA, 2001, p.20)

Na pedagogia das competências, os estudantes são compreendidos como se estivessem prontos para receberem determinadas habilidades. E o professor fica engessado em seguir e tentar despertar nos estudantes todas as habilidades propostas no referencial. Na Educação Histórica, a

Aprendizagem histórica é o processo de atribuição de sentido a História, que ocorre mediante as dimensões de percepção, interpretação, orientação e motivação.

De acordo com os discursos dos servidores que construíram o referencial, eles confirmam que é possível desenvolver uma competência na criança e no adolescente. Contudo, a primeira problemática no desenvolvimento das competências manifesta-se no dia a dia da sala de aula. A servidora Carol⁵⁷, professora de filosofia, ao sair da secretaria de educação e voltar a sala de aula, lecionou a matéria de Ensino Religioso.

Por ser uma das redatoras do caderno de ensino religioso, formulou o seu cronograma de ensino, pautado em contemplar as competências e habilidades para o ensino religioso. Em uma turma com aproximadamente 40 alunos foi utilizada a seguinte metodologia: todos os dias que a professora entrava em sala, os estudantes leram ou assistiram um vídeo sobre alguma religião. Em seguida, solicitava aos alunos que levantassem questões do dia a dia, o qual foi denominado de situações independentes. Com isso, a avaliação era pautada na capacidade de criar questões.

Na entrevista foi questionado: “quantas competências a professora conseguiu desenvolver com essa metodologia em um semestre? E quais foram as dificuldades?”. Segundo a entrevistada, ela somente conseguiu desenvolver uma habilidade, pois o tempo da aula era muito curto tornando-se impossível desenvolver todas. Em suma, de acordo com os relatos dos técnicos e dos professores, é possível mapear algumas dificuldades na implementação do referencial curricular baseado nos conceitos de habilidades e competências.

O mapeamento resultou no quadro 5. Com quatro colunas: a primeira de Nível, localizando a estrutura hierárquica que teve dificuldade, a segunda o processo envolvido, a terceira a dificuldade encontrada e a quarta o relato sintetizado.

Quadro 5 - Quadro de dificuldades

Nível	Processo	Dificuldade	Relato
Seduc/ GEORG	Iniciação do Referencial	A principal dificuldade relatada pelos técnicos são as recusas dos professores para formar as equipes.	Essa recusa é reflexo da falta de incentivo financeiro, visto que não existe aumento real de salário e parte de uma seletividade nas escolhas dos técnicos, que não são transparentes para os demais funcionários da Rede.
Gerências Regionais	Formação das equipes de discussão.	Falta de comunicação entre secretaria e professores.	Os professores relataram que não receberam nenhum convite das suas gerências regionais, sobre o referencial curricular.
Técnico	Redação do Referencial	Mudanças na equipe e falta de substitutos	Com a saída de alguns profissionais da equipe de redação, eles não foram substituídos. Então seus componentes curriculares foram adaptados a profissionais que participavam da mesma área de atuação. Um exemplo é a professora de filosofia que

⁵⁷ Nome fictício, utilizado para preservar a identidade dos servidores

			ficou responsável por ensino religioso, filosofia e Educação infantil.
Seduc /GEORG	Divulgação / Implementação	Mudanças internas impossibilitaram a divulgação planejada do material, sendo as palestras e explicações dos documentos desenvolvidas somente em ocasiões excepcionais.	O plano de divulgação, incentivo e estudos do documento não foi seguido, visto que as mudanças no governo estadual, fizeram com que os servidores fossem remanejados e trocados de seus cargos.
Professores	Avaliação	Alguns professores que receberam e tentaram implementar os documentos, relataram ser impossível pela quantidade de habilidades e competências em detrimento da quantidade de aulas. Outros disseram que não tinham afinidade com a proposta.	Quando questionados sobre a implementação do documento, os relatos mais comuns eram: Falta de tempo, desconhecimento do material e utilização de outras referências.

Fonte: Autor (2022)

4. DO CURRÍCULO OFICIAL AO CURRÍCULO REAL: A AULA HISTÓRICA COMO FORMA DE DESPERTAR A CONSCIÊNCIA CRÍTICO-GENÉTICA

4.1. ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DO CURRÍCULO E DA AULA HISTÓRICA

Para iniciar este capítulo apresentamos alguns questionamentos: Qual tipo de aula é proposta nos parâmetros curriculares de Alagoas? E na Base Nacional Comum Curricular, qual o modelo teórico-metodológico de ensino é proposto ao professor para conseguir atingir os objetivos de ensino? Qual a diferença da aula histórica proposta por Schmidt, para os modelos de aula propostas na BNCC e nos documentos curriculares estaduais?

Essas perguntas interligam duas esferas do currículo: o oficial e o real. De acordo com Bittencourt (2008), o currículo real é caracterizado pelo que ocorre em sala de aula, na prática do professor, com auxílio dos documentos oficiais.

Para investigar sobre o currículo real⁵⁸ em Alagoas na educação básica, na etapa do Ensino Médio, se faz necessário considerar como principal documento norteador a BNCC, visto que o currículo estadual para a supracitada etapa está em fase de construção. E como foi ressaltado em pesquisa anterior, o de 2014 não chegou devidamente em todas as escolas. Dessa forma, como o documento produzido no próprio Estado não teve alcance nas escolas e o novo documento, está em fase de construção⁵⁹, a BNCC começou a ser utilizada como uma ponte entre o currículo oficial e a prática da sala de aula.

De acordo com Corrêa e Morgado (2015), a proposta de um currículo único nasce para combater os resultados pífios do Brasil nas avaliações de larga escala e concretizar propostas que já estavam articuladas desde a LDB. A base nasce de uma série de influências, uma congeminação entre representantes da Universidade e parcerias a instituições filantrópicas privadas. Os grupos mantidos por empresas privadas:

promoveu e financiou, por meio de palestras, o intercâmbio de algumas pessoas influentes (agentes públicos do MEC, secretários de educação, deputados) para Yale News, o que aconteceu novamente em 2015, para conhecer e discutir novas experiências, sobretudo com a *Common Core State Standards Initiative*. (CORRÊA; MORGADO, 2015, p. 7)

O resultado dessa gama de influências produz um documento que prioriza a prescrição e normatização, com um discurso baseado em habilidades e competências, criou-se “uma racionalidade

⁵⁸ O currículo que ocorre em sala de aula

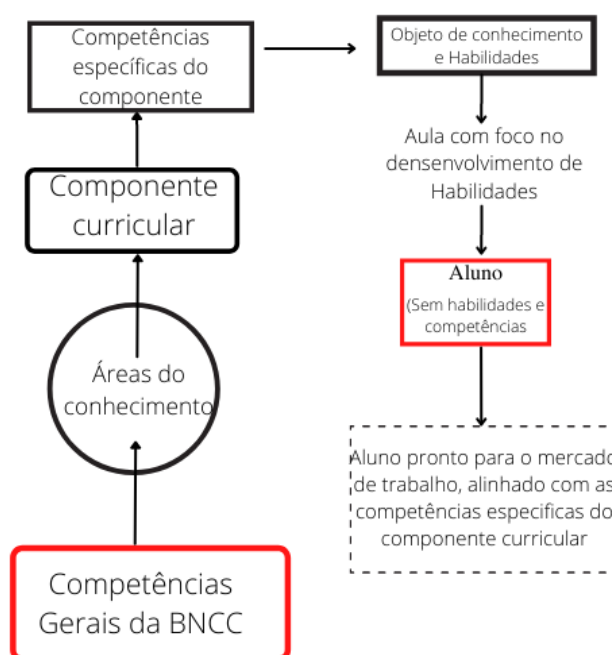
⁵⁹ Em 2019, a Secretaria de Educação de Alagoas (SEDUC) divulga o novo referencial para o ensino fundamental, porém não apresenta nenhum para o ensino médio e até a data de realização da pesquisa, o documento continua sem divulgação.

técnica em que a regulação por parte do Estado se concretiza pela realização de avaliações em larga escala” (CORRÊA; MORGADO, 2015, p. 9). De acordo com a BNCC o planejamento da aula teria que levar em consideração as decisões pedagógicas, que:

devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018)

Em suma, a função do professor é levar o aluno à obtenção de habilidades, mediante o objeto de conhecimento, que é alinhado com as competências específicas do componente. Seguindo essa lógica do conhecimento, temos um modelo hierárquico de currículo, o aluno é visto como sem habilidades e sem conhecimento nenhum, e na escola são formadas todas as habilidades e são adquiridas as competências para o mercado de trabalho. Na figura cinco, é possível compreender a lógica da BNCC.

Figura 5 - Hierarquia da BNCC



Fonte: Autor

A figura cinco é referente ao Ensino Fundamental. No Ensino Médio existe outro agravante, que é a não garantia do componente curricular de História, pois a base está alicerçada na reforma do Ensino Médio, que flexibiliza os componentes curriculares e as áreas de conhecimento.

No Ensino Médio, a base se articula em quatro áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências

humanas e sociais aplicadas); existindo habilidades para serem desenvolvidas em todos os componentes curriculares. Essa mudança é para diminuir a carga horária dos componentes e abrir espaço para a formação dos itinerários formativos, que está em consonância com a lei 13.415/2017 que legitima a reforma do ensino médio.

De acordo com Ferretti (2018) a reforma do Ensino Médio é baseada em duas justificativas, a da baixa qualidade do ensino médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo, para conter os índices de abandono e reprovação. Segundo o autor, a baixa qualidade não se restringe somente ao ensino médio, e a segunda alternativa é equivocada, pois não considera os demais aspectos envolvidos, como:

Infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola. (FERRETTI, 2018, p. 27)

A BNCC e a reforma do Ensino Médio não solucionam os problemas da Educação, e sim, encaminham o currículo para um retrocesso em sua concepção, pois está alinhado a uma concepção tradicional de ensino. Em concordância, com o argumento de Mendes (2020):

A versão homologada da BNCC sinaliza para uma atualização daquilo que Tomaz Tadeu Silva chamou de “teorias tradicionais do currículo”, pois se preocupa mais com o “o quê” deve ser ensinado do que com um questionamento crítico sobre a finalidade do processo de ensino- aprendizagem” (MENDES, 2020, p. 110)

A reforma, além de priorizar determinadas áreas de conhecimento⁶⁰ em detrimento de outras⁶¹ colabora com o sistema neoliberal, que prioriza somente a formação voltada ao trabalho e, assim, a educação pode acabar sendo reduzida ao seu uso pragmático e à aquisição de conteúdos para finalidades imediatas. A escola se transforma em uma “prestadora de serviços como outra qualquer” (MENDES, 2020, p. 120)

Com uma teoria tradicional, que segue uma perspectiva tecnicista e voltada ao mundo do trabalho, os argumentos sobre as questões culturais são sintetizados em suas características mais liberais, voltadas às discussões vagas. De acordo com Silva (2000) um multiculturalismo apoiado em

⁶⁰ Como as áreas de linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias

⁶¹ Redução da carga horária de ciências humanas.

um “vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito”. Assim, a diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas.

Corroborando os estudos sobre a BNCC, Fernandes (2021) enfatiza que as relações culturais aparecem como uma valorização do diferente, que “é desenvolvida exclusivamente na fruição das práticas culturais julgadas pelas classes hegemônicas como exóticas ou folclóricas, sem questionamento dos processos de exclusão, de subalternização e de diferenciação. (COSTA *et al.*, 2021, p. 5)

O currículo da BNCC apresenta duas preleções, a primeira com sua característica tradicional voltado a uma didática tecnicista, que compreende o estudante como um receptáculo vazio de habilidades que, ao longo dos anos escolares, terá desenvolvido habilidades e competências e sido preparado para o mercado de trabalho.

A segunda é uma abordagem cultural voltada ao mercado, que introduz elementos de valorização da diversidade, sem questionar, contudo, o sistema de desigualdade social, que faz com que as diferentes culturas continuem no estigma de desaparecimento ou subalternização.

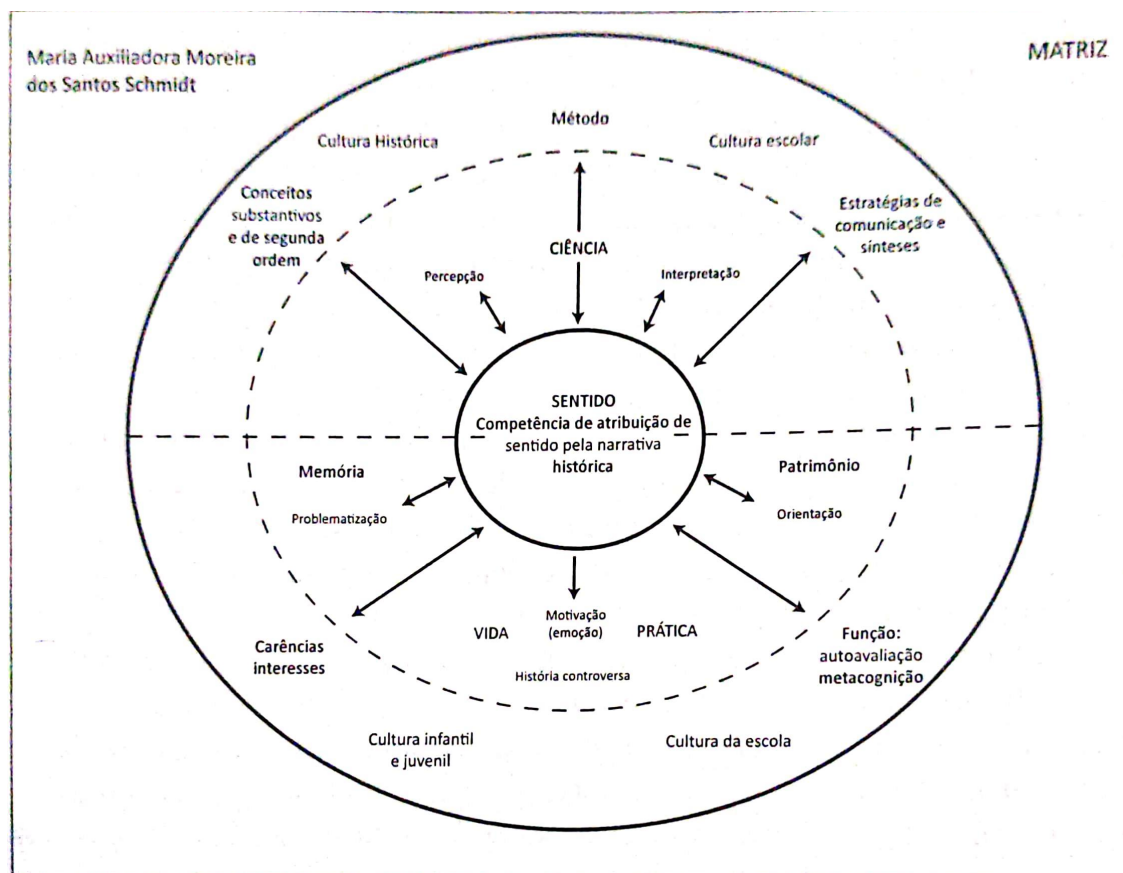
Neste trabalho é defendida uma vertente intercultural, que assume uma posição de “interculturalidade decolonial”. Sendo definida por diversas práticas de pesquisa que visam desconstruir as visões coloniais criadas pelo imperialismo. Tendo em vista que neste trabalho predomina a vertente intercultural no campo da Educação Histórica, que tem como premissa a busca por um novo humanismo, que é caracterizado pelo diálogo entre as culturais e que visam a consolidação de uma educação pautada no outro e na relação com o outro.

Lembrando que a área da Educação Histórica é ampla e possui uma epistemologia que leva em conta fatores teóricos e práticos. Esse trabalho visa colaborar com as pesquisas de chão de sala do professor, que segundo Schmidt (2005):

Análises de “chão de escola” têm mostrado que o conhecimento histórico está presente nas aulas de História de diferentes maneiras, seja pelo uso que se faz dos programas e manuais didáticos, seja pelo conjunto de práticas realizadas pelos professores e pelos alunos, tais como as provas, tarefas, atividades feitas em aula e pesquisas. (SCHMIDT, 2005, p.2005)

Então, no campo da Educação Histórica será priorizada a prática do professor, para isso é proposta a Aula Histórica, cujo modelo foi proposto por Maria Auxiliadora Schmidt, com base nas Matrizes de Pensamento de Jörn Rüsen.

Figura 6 - Matriz da Aula Histórica



Fonte: Schmidt, p. 27

A matriz da aula histórica elaborada pela autora segue duas matrizes de Jörn Rüsen: a matriz disciplinar da História e a matriz da Didática da História. A matriz da aula histórica interliga a vida prática e a ciência, em busca da compreensão do sentido histórico. De acordo com Schmidt (2021), a vida prática parte das carências e interesses dos sujeitos, que indicam uma ida aos conceitos substantivos e os conceitos epistemológicos. “A relação de ensino e aprendizagem deve ser percorrido pelo mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico pelo historiador” (SCHMIDT, 2021, p. 24). Na aula histórica é percorrido um processo o qual o aluno, orientado pelo professor, fará uma investigação histórica, com o uso de fontes e partindo das questões do presente.

Metodologicamente, a aula histórica é estruturada a partir de cinco fatores:

- 1) Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica;
- 2) Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem;
- 3) Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias;
- 4) Comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa;
- 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens. (SCHMIDT, 2020, p. 133)

Com base nessa matriz de pensamento e na metodologia da aula histórica, como a interculturalidade decolonial pode colaborar para uma prática mais inclusiva? O diálogo das duas áreas pode ocorrer em todas as etapas da elaboração da aula Histórica. Na investigação das carências e interesses das crianças e jovens, Schmidt ressalta que é realizado:

A investigação das carências e interesses a partir de perguntas feitas à prática social expressará as carências e interesses dos aprendizes em relação ao tema estudado, levantando possibilidades de trabalho com os conceitos substantivos ou conteúdos da História, bem como com as estratégias cognitivas do pensamento histórico conceitos epistemológicos a serem desenvolvidos é sempre um trabalho a ser realizado pelo professor (SCHMIDT, 2021, p. 32)

Nesta verificação das carências podem ser incluída uma proposta decolonial, que versa sobre a posição dos indígenas no presente, perante o tema estudado. Essa inclusão na averiguação das carências e interesses dos estudantes buscam compreender a formação da consciência histórica acerca dos povos originários e despertar interesse para o tema que irá ser abordado.

Referente a inclusão dos indígenas nas perguntas, é fundamental procurar compreender as visões dos povos originários sobre o processo que irá ser estudado, não somente a sua inclusão como uma fonte de pesquisa ou como uma população que estava à margem do ocorrido, como por exemplo, se o tema que irá ser estudado fosse a Ditadura Civil-Militar do Brasil de 1964-1988. Além das perguntas que visam compreender a consciência histórica dos estudantes acerca do tema ditadura, é necessário compreender como eles percebem os indígenas dentro do período da ditadura civil militar. Caso o tema fosse esse, seria necessário incluir uma pergunta como: Onde estavam os indígenas na ditadura Civil-Militar?

Essas inclusões são necessárias, pois os estudantes precisam compreender os indígenas como participantes ativos dos processos históricos que irão ser estudados. Sobre a segunda proposta, é necessário realizar a seleção dos conceitos substantivos, que é a denominação utilizadas por Peter Lee (2001) para compreender os conceitos disciplinares utilizados nas aulas de História:

Esses termos são usados para distinguir os conceitos que marcam a forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos) dos conceitos que eles usam em seus relatos substantivos do passado (por exemplo, camponês, empresário, bispo, exército, sexo .(LEE, 2016, p. 118)

Na segunda proposta, pensando em uma proposta de aula histórica decolonial, devem entrar as definições sobre o que é ser indígena, como é formada a identidade indígena, suas visões. Esse segundo ponto visa a colaborar para uma identificação entre a identidade não indígena com a identidade indígena. Nessa proposta, entra a discussão sobre como os estudantes lidam com o

passado, como enxergam a formação da nossa sociedade, como eles comparam o seu modo de vida com o do outro. A finalidade dessa etapa é criar a empatia histórica, que Lee (2001) categoriza em seis níveis, que são:

No primeiro nível (O passado desconcertante) o aluno não consegue compreender as ações dos sujeitos do passado. São, para ele, ininteligíveis; no segundo nível (O passado absurdo) eles reconhecem as ações, mas não as compreendem. Parecem estúpidas por não reconhecerem que as pessoas do passado não sabem o que eles sabem; no terceiro nível (Estereótipos generalizados) os alunos veem o passado de forma estereotipada, baseado em convenções baseadas em seus valores; no quarto (Empatia cotidiana) já se compreende melhor o passado, baseado em evidências, porém suas experiências ainda são projetadas na explicação do passado; no quinto (Empatia histórica restrita), os alunos levando em conta as evidências, reconhecem-se como diferentes das pessoas do passado; no último nível (Empatia histórica contextualizada) os alunos são capazes de diferenciar pontos de vista, como o do historiador e dos agentes do passado. (LEE, ASHBY, 2001).

A empatia histórica contextualizada é a definição ideal para a compreensão dos povos nativos, visto que eles consigam compreender que os próprios agentes da história indígena é a população indígena, que a identidade indígena, como sua cultura não é fixo e imutável, mas sim composto por transformação, aceitação e história.

Na exploração sobre as fontes primárias e secundárias, duas críticas elaboradas por Smith (2021) precisam ser objeto de atenção ao realizar a aula histórica. A primeira é a ideia de que os relatos da história podem ser contados em uma narrativa coerente. A seleção das fontes para o uso em sala de aula não pode levar os estudantes a crer que existe uma história verdadeira ou uma sequência ordenada/organizada.

A segunda crítica é a ideia de que a história é construída em torno de categorias binárias, esse deve ser o cerne principal na separação das fontes primárias para o ensino da temática indígena. Pois, o binarismo entre desenvolvido e atrasado, evoluído e primitivo acaba reforçando estereótipos acerca da população nativa.

É justamente na seleção e organização das fontes que é necessário combater essas ideias, para que no quarto ponto da aula histórica, sobre a comunicação/expressão da consciência histórica, os estudantes consigam expressar sua posição sobre os processos históricos, de uma maneira crítica-genética.

Ainda sobre o quarto ponto da aula histórica, que é a comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa, as tipologias elaboradas por Rüsen (2001) servem de base para analisar a relação dos estudantes com a sua experiência do tempo, as formas de

significação da histórica, sua orientação da vida exterior e interior, relação com os valores morais e relação com o raciocínio moral.

Podendo ser narradas de quatro maneiras, a primeira é a tradicional que está vinculado ao entendimento do passado como uma norma pré-estabelecida que deve ser seguida, a tradição vincula a identidade como uma forma de assumir os símbolos e significados que foram passados de geração a geração. A segunda é a exemplar, que é perceptível a partir que as narrativas são fundamentadas nas regras gerais de conduta humana e mudança temporal. Nessa expressão da consciência histórica os sistemas de regras que foram construídos ao longo do tempo servem de guia moral para as decisões do presente.

A terceira tipologia da consciência histórica é a crítica, que se apresenta como uma contra argumentação dos valores morais do passado. "As narrações críticas confrontam os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou consequência imorais."(Rüsen, 2001, p.67). O último tipo é o genético, que se apresenta como uma forma de entender as mudanças temporais, entender que é possível criar outros caminhos para os valores morais que foram construídos ao longo do tempo.

A partir da tipologia elaborada por Rüsen (2001), foi possível conceber o quadro 3, sobre as formas de representação dos indígenas perante as tipologias de consciência histórica dos estudantes que podem ser perceptíveis as três dimensões da consciência histórica.

As dimensões relacionadas no quadro sete foram inspiradas no quadro seis, proposto por Rüsen (2010) referente aos quatro tipos de consciência histórica. Quadro em que o autor explora as dimensões da consciência histórica, relacionando-as à vida prática. Além do quadro proposto por Rüsen (2010), também foram utilizadas as reflexões de Marcelo Góes Tavares (2020) sobre o ofício do professor, que ressalta três competências: a historiográfica, a política e a pedagógica:

A Competência Historiográfica a qual compreende o domínio dos saberes, teorias e métodos próprios da ciência histórica; A Competência Política é aquela a qual o professor se utiliza das suas próprias experiências de vida, convicções e exercício de sua função social e cidadã na formação de crianças e Jovens no tocante ao papel de transformação da sociedade e dos sujeitos. a Competência Pedagógica correspondendo ao domínio dos processos de ensino e aprendizagem e, sobretudo, das especificidades do ensino de história. (Tavares, 2022, p.47)

Para melhor entendimento, segue o quadro proposto por Rüsen (2010):

Quadro 6 - Os quatro tipos de consciência da História

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – role-playing	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – role-playing	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Fonte: Rüsen, 2010, p.63

No quadro 6, o tipo tradicional remete a uma repetição do modo de vida cultural, que as questões morais são conceitos preestabelecidos que devem ser seguidos. Então no quadro 7, o tipo tradicional foi estabelecido na dimensão estética, política e cognitiva como uma forma dos estudantes compreenderem as populações nativas como estáticas temporalmente, que seguem uma estrutura de vida e de cultura que foi inalterada ao longo do tempo.

No tipo exemplar no quadro 6, os estudantes compreendem que os povos nativos são genéricos e que possuem regras gerais que se autodenominam como indígenas. No tipo crítico, existe uma negação sobre o que é ser indígena, contudo, é mediante a crítica que é possível alcançar o tipo genético, visto que como as fontes históricas e a existência da própria comunidade indígena no presente é a principal fonte para se criar alternativas de compreensão de como esses indígenas eram no passado.

O tipo genético, que no quadro 6 (Os quatro tipos de consciência histórica), demonstram as possibilidades de transformação, que os modelos culturais tendem a mudar para conseguir preservar sua identidade. Então é esperado que os estudantes, professores e a sociedade compreendam o processo de mudança das comunidades indígenas, para a sua permanência e resistência.

Quadro 7 - Utilizando as tipologias de Rüsen para investigação da consciência histórica de estudantes sobre as populações nativas

	Tradicional	Exemplar	Crítica	Genética
Dimensão estética	Os estudantes compreendem que os povos nativos são somente os que se apresentam (imagética, videográfica, fotográfica) como os comparados aos de período do colonialismo europeu.	Os estudantes compreendem que somente são povos nativos se tiverem um conjunto de símbolos que demonstram que eles habitam o Brasil desde o período da invasão europeia.	Os estudantes compreendem que os povos nativos tiveram uma ruptura com suas tradições e simbologias. Podendo apresentar questionamentos sobre a existência dos indígenas no tempo moderno.	Os estudantes conseguem compreender os processos de mudanças na imagem dos indígenas e nos seus conjuntos simbólicos. Refletem que a identidade e cultura como elementos influenciados pelas mudanças temporais.
Dimensão política	Os estudantes compreendem que a relação nas comunidades indígenas permanece inalteradas ao longo do tempo, podem demonstrar que as hierarquias permanecem as mesmas e generalizações acerca das funções de cada membro da comunidade.	Na dimensão exemplar, os estudantes podem compreender que as regras hierárquicas permanecem inalteradas ao longo do tempo e que tais regras é que organizam as comunidades indígenas (por exemplo: podem ressaltar que o cacique ou o pajé somente podem ser funções desempenhadas por homens.)	Na dimensão crítica os estudantes conseguem compreender que existem diversas formas de organização social.	Na dimensão Genética os estudantes conseguem compreender que as organizações sociais, por mais que tenham uma tradição a seguir, é influenciada pelo presente.
Dimensão Cognitiva	Os estudantes compreendem que os indígenas precisam ser amparados pelo Estado, pois não tem capacidade de produção e se autodesenvolver na sociedade contemporânea	Os estudantes compreendem que os indígenas sobrevivem exclusivamente da caça, pesca e agricultura.	Os estudantes compreendem que as comunidades indígenas estão em um desenvolvimento único, diferente de todos os modos de vida contemporâneo e antigos, permeado pela ruptura do seu passado	Os estudantes conseguem compreender que houve um aprimoramento das relações de trabalho, convivência e condutas sociais, conseguem estabelecer uma relação entre passado e presente.

Fonte: Autor (2022)

Com base nessas três dimensões, é possível compreender a formação da consciência histórica dos estudantes e buscar caminhos para atingir uma consciência crítico-genética sobre os povos nativos, como possibilidade para alcançar esse objetivo, a aula histórica apresenta-se como uma possibilidade viável. Contudo, a formação da consciência histórica vai além da relação estudante-professor, é por meio da cultura histórica e da cultura escolar que visões estereotipadas da população nativa continuam se perpetuando na sociedade.

Portanto, há possibilidades de um diálogo entre os campos teóricos do ensino decolonial e da Educação Histórica é possível, contudo, não é viável se não existir pesquisa no campo de ensino, escuta dos indígenas e dos estudantes e reflexão sobre o processo de formação dos estudantes perante essa temática, pois, o ensino de História precisa de investigação constante da compreensão dos estudantes acerca da temática indígena, tanto para suprir as carências que esses estudantes possuem, como para elaborar materiais didáticos, documentos curriculares e todas as normas escolares.

O ponto principal da perspectiva decolonial é a escuta e o protagonismo indígena, é fazer com que os professores levem os indígenas ao centro das discussões, possibilitando-lhes contar e narrar a sua perspectiva da História. Criando espaços que viabilizem aos estudantes transitarem de uma consciência tradicional para uma consciência crítico-genética.

Do professor de História parte uma reflexão constante de sua prática e dos objetivos para a composição de um novo humanismo, a fim de atingir uma sociedade em que as relações culturais sejam mediadas pelo reconhecimento do outro e da pluralidade étnica. Refletir, pesquisar e dialogar são os pilares para o ensino de História que possibilitam a formação humana tendo como princípio a dignidade. Referindo-se à prática, foi visto que neste capítulo, a aula histórica é somente um passo nas experiências que podem ser realizadas com os estudantes.

Além das possibilidades que a aula histórica permite, é necessário que os profissionais da história investiguem os outros campos da Educação Histórica, como a cultura histórica que está diretamente vinculada à formação da consciência histórica. Cultura Histórica, de acordo com BÖRRIES (2018) são os consumos e comunicação de e sobre narrativas históricas; são os filmes, os programas, a internet e todas as relações de poder que estão nessas narrativas.

4.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA AULA HISTÓRICA

Partindo da proposta da Aula Histórica produzida por Schmidt (2021), o primeiro passo foi a investigação das carências/interesses das crianças. Para isso, foi criado um questionário com oito perguntas, dividido em perguntas sobre história e o ofício do historiador, e sobre os indígenas e suas percepções do mundo dos indígenas.

O questionário serviu como base para a compreensão de duas dimensões: a primeira referente ao estudante e a sua relação com a disciplina de História. A segunda, sobre o conhecimento prévio dos estudantes sobre a população indígena, buscando investigar o imaginário sobre essa população. Além dessas dimensões, as questões tiveram como base investigar a consciência histórica dos estudantes.

Das oito perguntas realizadas, duas foram inspiradas na história sobre o Castelo de Col, relatada no livro de Rüsen (2010), no capítulo “O desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”.

O autor utiliza-se de um conto sobre um tratado entre dois clãs, que foi firmado em um tempo antigo, e que, no tempo presente, impunha a um dos clãs tomar uma decisão. Deslocando a narrativa para o presente, e para a resolução de um problema, o autor indica quatro interpretações possíveis da História e de sua possível resolução. “O conto indica a necessidade da consciência histórica para tratar os valores morais e o raciocínio moral.” (RÜSEN, 2010, p. 52) As quatro interpretações da tomada de decisão embasam os quatro tipos de consciência histórica, que são: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Com base na tipologia da consciência histórica, as duas perguntas inspiradas na história do castelo foram de múltiplas escolhas, almejando identificar qual o tipo de consciência histórica dos estudantes sobre a população indígena. As questões não eram avaliativas, pois, o principal era entender como os estudantes tratam os valores morais e o raciocínio moral. As duas perguntas abaixo, foram utilizadas com essa finalidade:

1. Vamos pensar sobre os indígenas? De acordo com o seu conhecimento, assinale a alternativa que mais se aproxima com o que são os grupos indígenas.
 - a) Os indígenas são grupos tradicionais, que vivem isolados e compartilham o mesmo convívio social, por isso os únicos indígenas com direitos a terras são os localizados na Amazônia e Região.
 - b) Os indígenas são grupos isolados, que compartilham práticas em comuns, que passam de geração em geração seus valores e mantêm os rituais dos grupos indígenas de 1500.
 - c) Não existem indígenas, pois todos foram “assimilados”, então ao passar por esse processo de contato com o mundo exterior eles perderam o contato com a sua etnia originária.
 - d) Os indígenas são povos que se autoconhecem em sua prática e vivência, sendo legitimados pelos seus aspectos culturais, sociais e históricos. Existindo em todas as regiões do Brasil e se legitimando por órgãos oficiais de reconhecimento.
2. Imagine que nesta sala de aula, tem um estudante com 16 anos de idade e durante os primeiros oito anos da sua vida passou em uma comunidade indígena. Então, nesse período,

compartilhou das suas crenças, rituais e vivências. Da mesma forma, viveu os outros oito anos de sua vida num centro urbano. Com base nessa história você acredita que ele ainda é indígena?

- a) Sim, pois ele nasceu com a tradição indígena, então tem que viver conforme ela é, tem que praticar os ritos diariamente e procurar a comunidade para voltar o mais rápido possível.
- b) Sim, pois os rituais e práticas foram passadas para ele, portanto, ele tem a obrigação moral de passar para os filhos dele, pois é um dever com o seu grupo passar os valores de geração em geração.
- c) Não, ele não é mais indígena, pois saiu da sua comunidade de origem e viveu no meio urbano, então não é possível ele ser indígena.
- d) Sim, ele continua sendo indígena, porém não tem obrigação moral de passar os rituais e não tem o dever de voltar para a comunidade.

As outras duas perguntas referentes aos povos autóctones foram: 1. De maneira clara e sucinta, descreve como você imagina que seja o indígena e como seja viver em uma comunidade indígena. 2. Pensando no conteúdo que você já estudou sobre os indígenas, explique como esses grupos foram tratados desde o período de colonização. Você acredita que eles foram protagonistas da sua própria história?

As outras seis perguntas, foram com a possibilidade de respostas abertas, as quatro sobre a disciplina de História foram: 1. Para você, a matéria/disciplina de História traz alguma relação entre o presente e o passado? Por exemplo, sobre o tema Ditadura, você consegue ver uma relação entre o passado e o presente? Explique de forma breve e objetiva. 2. Você acha que a matéria/disciplina de História serve para a sua vida fora da escola? Ou seja, ela te ajuda a tomar decisões da e na sua vida cotidiana? 3. Como você gostaria que fossem as aulas de História? 4. Poderia explicar em poucas palavras o que faz um historiador e o que são fontes históricas? Você já viu e/ou tomou contato com alguma fonte histórica? Caso não conheça nenhuma, explique, como é possível acreditar no que você lê no livro didático?

Esse foi o questionário da primeira aula, em uma sequência didática proposta para quatro aulas. O segundo ponto da aula histórica é a seleção dos conceitos substantivo e segunda ordem. Para isso, o primeiro pensamento é inserirmos a História dos povos indígenas em uma narrativa histórica decolonial, foi estabelecido o período da ditadura civil-militar brasileira, ocorrida nos anos de 1964 a 1985.

O período da ditadura civil militar para a população indígena foi marcado por graves violações contra seus direitos, de acordo com o Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014), que apurou os crimes cometidos contra os indígenas de 1946-1988. Relata que ocorreram graves

violações contra os direitos humanos. “Como por exemplo, o ano de 1968, na esteira do endurecimento da ditadura militar com o AI-5, marca o início de uma política indigenista mais agressiva – inclusive com a criação de presídios para indígenas” (BRASIL, 2014, p. 209)

O relatório da CNV utilizou o documento final da comissão de inquérito presidida por Jader Figueiredo (1967) instituída para apurar os crimes cometidos pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (1920-1967). O relatório, de mais de 7 mil páginas, documentou matanças de comunidades inteiras, sequestros de crianças, má distribuição das terras indígenas e uso de armas biológicas, com o apoio do órgão que deveria protegê-los. Com as denúncias reveladas pelo relatório figueiredo, o governo militar extinguiu o SPI e criou a Fundação Nacional do Índio (Funai).

O relatório Figueiredo causou impacto na mídia internacional. Foi ademais objeto de análise pelo Tribunal Russell II, realizado entre 1974-1976, e pela quarta sessão deste tribunal internacional, realizada em 1980 em Roterdã. (...) tendo o Brasil sido condenado (BRASIL, 2014, p. 208).

Além da mídia e dos órgãos de proteção, os grandes protagonistas da resistência, mobilização e organização social, foram os indígenas, que na década de 1970 se organizaram em prol da defesa de seus direitos e contra a repressão do Estado. Naquele contexto, foram criadas leis⁶² que buscavam incessantemente descaracterizar o sujeito indígena. A recém-criada Funai buscava aplicar “critérios de indianidade” para descaracterizar os sujeitos de direitos.

Ao selecionar a temática indígena no período da ditadura civil-militar, se buscou demonstrar que é possível utilizar das propostas curriculares que priorizam uma narrativa marcada por grandes acontecimentos, porém priorizar educação interétnica que inclua a visão, mobilização e participação dos indígenas nesses eventos. Contudo, para um efetivo ensino de História é indispensável o uso da metodologia da aula histórica, pois além de trabalhar com os conceitos substantivos, também é possível analisar os conceitos de segunda ordem

Os conceitos de segunda ordem utilizados foram os de significância histórica e o sobre cultura indígena e as transformações ocorridas e continuidades ao longo do tempo. “É, naturalmente, valioso incentivar os estudantes a refletir sobre a natureza da História, porque não podemos realmente dizer que eles tenham aprendido história até que eles aprendam como as histórias são feitas” (CHAPMAN, 2018, p. 130)

De acordo com Arthur Chapman (2018) temos que pensar cuidadosamente as pré-concepções dos estudantes acerca da História. Essas preocupações partem da premissa de

⁶² Como a lei de 1973, que preconiza ao contrário uma política afirmativa de “integração”, ao cabo da qual os índios deixariam de ser entendidos legalmente como tais.

compreender a História como onexo entre presente, passado e futuro e conectar a prática do historiador com a narrativa histórica criada.

Para isso, o projeto da aula histórica parte primeiramente do conhecimento histórico dos estudantes e da compreensão sobre o que é História, para então, em segundo lugar, seguir para a compreensão do conceito de cultura ao longo do tempo.

As quatro perguntas sobre ensino de História, já citadas no decorrer do texto, procuram investigar se o aluno compreende a relação passado e presente e se o aluno consegue compreender a disciplina de História como importante para a sua vida fora da escola.

Em segundo lugar, o sentido de cultura é de desmistificação sobre ordem, prioridade e privilégios de uma cultura perante outra. Demonstrar que existem culturas e que elas se modificam, adaptam e lutam pela sua existência. Para isso, foi possível pensar em situações em que o aluno possa responder com suas ideias preconcebidas sobre os indígenas e depois da aula histórica, responder novamente.

O terceiro passo da aula histórica foi a seleção e escolha das fontes primárias e secundárias. Esse passo foi responsável por duas aulas de 50 minutos. A primeira fonte primária escolhida foi o “Relatório Figueiredo”, a escolha advém da minha relação acadêmica com esse tema, objeto do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

O relatório está disponibilizado na íntegra no site do Museu do Índio e aberto à consulta pública a qualquer cidadão. A disponibilidade do documento é essencial, pois o Relatório Figueiredo foi censurado pelo AI-5 durante o governo da ditadura civil-militar, e os relatórios das CPIs anteriores foram desaparecidos em um incêndio no Ministério da Agricultura, em 1968.

O segundo documento apresentado aos alunos foi o Relatório da Comissão Nacional da Verdade, que se enquadra nas fontes primárias. O Brasil foi o último país dentre os que tiveram governos ditatoriais a instaurar a CNV, pois geralmente são:

Criadas em momentos de transição de governos autoritários para governos democráticos, a fim de legitimar a ruptura com o passado e promover alguma forma de reconciliação nacional, as diferentes comissões da verdade – sempre temporárias – buscam, por meio de testemunhos e documentos, compreender o passado (o período autoritário e de repressão) em um contexto mais amplo, estabelecendo um cenário mais completo acerca das causas, da natureza e da extensão das violações aos direitos humanos que foram cometidas durante o período. (MELLO; SILVA, 2017, p. 166)

O documento é estruturado em cinco partes e dividido por eixos temáticos, na divisão por temas, foi selecionado o eixo cinco, “violações de direitos humanos dos povos indígenas” e analisado em sala de aula alguns trechos. Os dois documentos se complementam, visto que o documento produzido pela Comissão Nacional da Verdade utiliza do relatório Figueiredo como fonte.

A última fonte utilizada foi um documentário audiovisual, chamado Reformatório Krenak, produzido em 2016, realizado por Itaú Cultural e Ministério Público Federal - Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão em Minas Gerais, disponibilizado na plataforma de vídeos *YouTube*.

Mediante testemunhas do povo Krenak, cuja origem estaria na ancestralidade dos indígenas Botocudos que habitavam a região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais - Espírito Santo, o documentário mostra as ruínas do antigo reformatório, que serviu como base para torturar e confinamentos dos povos indígenas considerados “desajustados sociais”. De acordo com Marco Rodrigo Rabelo e Edylane Eiterer (2015):

O Reformatório está localizado nos domínios do antigo Posto Indígena Guido Marlière (Região do Médio Rio Doce), dentro do Parque Estadual de Sete Salões. Na colônia penal, os indígenas conduzidos ao reformatório eram mantidos presos, em condições insalubres, sofrendo constantes retaliações, confinamento em solitárias e punições físicas em caso de insubordinação com a presença de crianças como “método pedagógico”, muitos desconheciam o motivo da subtração de sua liberdade e, agora, restrita às imediações do posto indígena, enquanto suas terras ancestrais eram loteadas e ocupadas por fazendeiros. (RABELO; EITERER, 2015, p. 2679)

O objetivo de utilizar as fontes foi de aproximar os alunos com a História dos indígenas que passaram pelo período da ditadura, do que eles vivenciaram, a fim de possibilitar a empatia histórica. O vídeo selecionado tem 18 minutos de duração, e foi a última etapa da aula, pois é uma aula histórica que trata de questões interculturais, a efetivação dessa aula somente é possível quando as vozes que foram silenciadas durante anos, ganham espaço e protagonismo.

A aula finaliza com essa sequência didática: uma aula para aplicação do questionário, duas aulas para a apresentação das fontes e do documentário, e uma aula para a reaplicação do questionário. As duas últimas etapas da aula histórica, conforme Gevaerd: “4) Comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa; 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens.” (GEVAERD, 2020, p.118) é o objeto de estudo do próximo subcapítulo.

4.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da aula histórica serão apresentados em forma de relatos transcritos dos questionários aplicados, além do questionário inicial, foi proposto, após três meses da realização da aula, a elaboração de um memorial, no qual o estudante recordasse as aulas por meio de uma narrativa acerca do que ele aprendeu.

Essa proposta de memorial tem como intuito refletir para além da normatividade da avaliação, que classifica os alunos mediante desempenhos em testes padronizados. O memorial

buscou uma conexão com a subjetividade do aluno, com a sua forma de ver e relatar as aulas de História.

Voltando para a primeira fase, participaram desse processo cerca de 20 estudantes, com idades entre 16 e 18 anos, todos do terceiro ano do ensino médio. Na aplicação do questionário, foi explicado que ele não era uma proposta avaliativa e que também não possuía respostas certas ou erradas. Contudo, as primeiras dúvidas surgiram nessa primeira fase, uma vez que os estudantes não compreendiam as questões de múltiplas escolhas, e que as perguntas com respostas abertas, também não tinham respostas exatas. Foi ressaltado que as questões eram reflexivas e que eles deveriam se expressar sem julgamentos e sim pela sua compreensão.

A primeira pergunta analisada é referente ao protagonismo indígena, de acordo com os formulários que os estudantes responderam. A primeira constatação é que o indígena está vinculado ao período do “descobrimento do Brasil”. Alguns alunos questionaram o termo protagonista. Entretanto, a sua resposta remete ao descobrimento. Como a estudante Samara:

“Não lembro de estudar sobre os indígenas como protagonistas, porém, os acontecimentos de “descoberta” de terras, quando os países europeus buscavam colônias, eles eram citados” (Samara, 17 anos, 2021).

A estudante Cíntia⁶³, de 17 anos, afirma que ocorreu uma mudança nos costumes dos povos originários.

“A primeira coisa que vem à cabeça é a descoberta do Brasil, onde os portugueses fizeram mudar os costumes deles.” (Cíntia, 17 anos, 2021)

A visão das estudantes corrobora com a ideia de que a escola ainda é fortemente marcada por uma história eurocêntrica, em que os indígenas são representados somente quando existe um contato com os povos europeus. Além disso, existem concepções totalmente marcadas por uma visão etnocêntrica, caracterizando o indígena como fraco, não civilizado e os que não conseguiram se defender. Como demonstram os depoimentos abaixo:

A história do Brasil se baseia em Portugueses e escravos, mas não dá ênfase aos nativos que foram os indígenas, pois, segundo a história, os índios eram vistos como um povo fraco e hostil, e não protagonistas (Emília, 17 anos)
Os indígenas tiveram papel importante na descoberta do Brasil, mas não foram reconhecidos, os portugueses tomaram as terras e escravizaram os índios. (Ananda, 17 anos).

Outros alunos sintetizam a resposta como “no período da colonização” ou “não sei falar sobre isso”. Em todas as respostas coletadas, sempre é mencionado o período de contato dos nativos brasileiros com os povos europeus, como se todos os povos tivessem vivido a experiência do contato no mesmo momento. Na sétima pergunta, sobre imaginar uma comunidade indígena, percebe-se

⁶³ Nome não alterado, entretanto, colocado somente o primeiro nome para preservação da identidade.

conceitos evolucionistas que os adolescentes possuem, sendo referência a abordagem indígena por via naturalista, em que as comunidades somente pescavam e caçavam para sobreviver.

O índio vive da caça e pesca, e tinha seu estilo de vida na sobrevivência e adoração às entidades das florestas ao meio onde vivem. (Felipe, 17 anos)

O indígena tem seus costumes totalmente voltados para aspectos naturais. Deve ser bem interessante preservar seus costumes, mesmo em meio a tanta evolução. (Elgislane, 17 anos)

São grupos que vivem isolados, compartilham da sua cultura e vivem em harmonia e viver na comunidade é aprender as culturas, os costumes. (Míria, 16 anos).

A valorização do aspecto natural é demonstrar como a mídia influencia na invenção do indígena, é criado um imaginário sobre a população indígena que são massivamente transmitidos por relações de poder, que visa a inferiorização e mistificação. Corroborando essa ideia Neves et al (2013) da Universidade Federal da Amazônia, trazem uma definição sobre invenção:

A invenção do índio, no entanto, implica pelo menos dois sentidos da palavra invenção. A partir de Nietzsche (1978, p.92), podemos entender que se trata de uma falsificação forjada pelas relações de poder do sistema colonial, que instituiu um índio genérico. Este primeiro sentido está bastante associado aos processos de silenciamento ou a reprodução dos estereótipos que aparecem na Coluna Norte e na telenovela Uga Uga. (NEVES; CORRÊA; TOCANTINS, 2016, p. 19).

Além da influência da mídia, a escola e o livro didático influenciaram nessa invenção do indígena. Segundo Grupiano (1995, p. 483) “a imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação”

Se acentuarmos a data da publicação de Grupiani, juntamente com a luta de Aracy Lopes da Silva⁶⁴, da Universidade de São Paulo, é notório que houve mudanças desde a década de 1990 aos dias atuais, com a promulgação da Lei 11.645/2008, o aumento no volume das pesquisas sobre a temática indígena e a abertura de vagas nas universidades superiores para o cargo de professor de história indígena.

Contudo, na narração dos alunos ainda existe um espaço a ser preenchido, uma história que ainda está alicerçada em perdas e vitórias, primitivo e civilizado. Nenhum estudante mencionou que no “período do descobrimento” havia vários grupos/etnias com linguagens e significâncias diferentes, que lutavam entre si e tinham seus ritos e rituais distintos uns dos outros.

Identificando a concepção de História dos estudantes, de acordo com as respostas obtidas, identificamos que alguns estudantes conseguem estabelecer uma relação entre passado, presente e

⁶⁴ Pesquisadora do curso de Antropologia e pioneira na área da educação indígena, como ressalta Grupiani (2016) : É difícil pensar num tema que imponha, ao mesmo tempo, tantos desafios à reflexão antropológica e à militância indigenista como a questão da escola entre povos indígenas. É por ter enfrentado ambos que a antropóloga Aracy Lopes da Silva é considerada uma referência marcante no campo da educação indígena que pode ser acompanhada, desde os anos 1970, quando esteve à frente da Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio de São Paulo, até os anos 2000, quando finalizou um conjunto de coletâneas que difundiu os resultados de uma ampla pesquisa temática sobre Antropologia, História e Educação, por ela coordenada na Universidade de São Paulo. (GRUPIANI, 2016, p.139)

futuro. Para Lucas, de 17 anos, "a História estabelece uma relação entre passado e presente, pois ela traz detalhes de como aconteciam os fatos e mesmo indiretamente, comparamos as épocas, no exemplo da ditadura, podemos relacionar com o governo atual comparando as semelhanças e diferenças".

As estudantes Natasha (16 anos) e Míria (16 anos) relacionam a ditadura que ocorreu em 1964 com o presente, pela presidência da República ter um ex-militar⁶⁵ no poder atualmente. Para Natasha, "sim, há certas semelhanças entre o governo do século anterior com o atual, em relação aos presidentes, pois atualmente, o Brasil possui um presidente militar e que possui algumas opiniões autoritárias". E para Míria "sim, a ditadura tem uma relação entre passado e presente porque temos um presidente militar e o governo do século passado também possuía".

Segundo as respostas citadas e as outras obtidas, os estudantes conseguem identificar semelhanças e continuidades entre passado e presente. Analisando as respostas, o tipo exemplar de consciência tornou-se mais predominante. De acordo com Rösen:

O modo de orientação realizado pela consciência histórica neste tipo de exemplo está focado na regra: Implica a aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais. [...] Na antiga tradição chinesa o melhor exemplo é o clássico de Suma – Kuang, Tzuchib t'ung-chien (um espelho para o governo). Seu próprio título indica como concebe o passado como exemplo: a moral política se ensina na forma de casos de governo que tiveram êxito ou sucumbiram. (RÜSEN, 2010, p. 65)

A segunda questão do formulário, sobre a ajuda da disciplina nas tomadas de decisões, revela que os alunos que estabeleceram uma relação da disciplina com o mundo fora da sala, está baseada somente na escolha de políticos, como a resposta da Ana, 17 anos, que justifica o sim, com "ela me ajuda a tomar decisões importantes, como: escolher um candidato".

O estudante André (16 anos) justificou a resposta não, como "acho que não serve para a minha vida, por causa que fala de antiguidade e acho que não vai agregar na minha vida". Duas indagações podem ser retiradas dessa questão, a História somente tem sentido para os estudantes se for no âmbito da política? É possível que o passado com uma temporalidade distante do presente tenha algum significado para os estudantes?

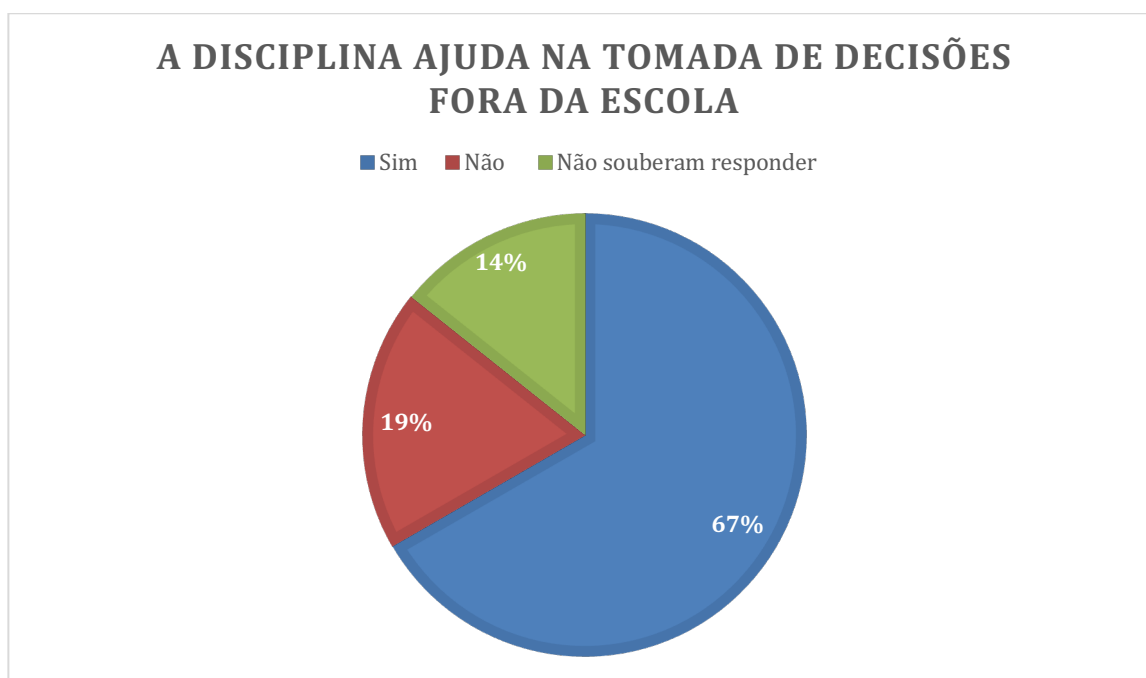
Para a primeira pergunta, foi possível identificar que os estudantes se veem como sujeitos da História somente no ato de votação, contemplando o aspecto político. Porém não estabelecem a relação entre presente e passado para a vida prática deles e não veem a História como importante para as decisões futuras. A segunda pergunta tem relação com a Didática da História e o processo de criar significância para os estudantes, pois "é fundamental para aprendizagem histórica fazer com que os

⁶⁵ Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, mandato de 2019 – 2022, que deixou a condição de militar ainda nos anos 1980, reformado por indisciplina

sujeitos estejam envolvidos com a História desde o começo. Aprendizagem histórica precisa ser acessível e significativa para todas as pessoas”. (RÜSEN, 2016, p. 26)

Com base na segunda pergunta do questionário, foi possível elaborar um gráfico retirando as justificativas das respostas e colocando somente o sim, não e o não souberam responder.

Figura 7 - Gráfico com base na segunda pergunta do formulário



Fonte: Autor

As justificativas que os estudantes utilizaram na primeira pergunta estão alicerçadas ao modelo de aula que eles tiveram durante o período escolar. Na terceira pergunta sobre como eles gostariam que fossem as aulas de História, o dinamismo foi responsável por mais de 60% das respostas. A estudante Bárbara, 17 anos, afirma que gostaria de “aulas com debates, dinâmicas, em que o aluno expresse suas opiniões, tornando as aulas mais interessantes”.

Além da dinamicidade, foram propostas aulas com uso de slides e que pode trazer uma reflexão sobre o que vai sendo incutido nos estudantes, pois esperam aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. As sugestões dos estudantes entram em consonância com a proposta de uma didática inclusiva, defendida por Rüsen, e que está nas discussões de Szlachta Júnior (2017):

Dentro da teoria da História Rüsen constrói os argumentos para uma didática inclusiva que problematiza as questões referentes ao universo do aluno e ao cenário no qual ele está envolvido. As ações educadoras precisam ser dinâmicas, lúdicas e partir da realidade e das vivências dos alunos, deixando assim o ensino de História atraente e significativo. (JUNIOR, 2017, p. 239)

Entretanto, essa cobrança de prepará-los para o futuro parte de uma organização escolar que prioriza as avaliações de larga escala e que tem como função preparar o estudante para o mercado de trabalho. Segundo Gusmão:

Em função dessas avaliações, e, sobretudo, dos seus resultados em números, os próprios currículos (e formas de ensinar) ficam limitados, privilegiando um conhecimento generalizado, prejudicando as especificidades de cada disciplina, e, comprometendo a superação das carências de orientação temporal específicas dos jovens. (GUSMÃO, 2014, p. 20)

Nas respostas dadas pelos estudantes, ficou evidente que a História precisa fazer sentido para a sua vida prática, e a aula histórica busca esse objetivo, de que “ensinar História significa contribuir para que jovens e crianças aprendam narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, podem encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser.” (SCHMIDT, 2021b, p. 26)

As últimas perguntas analisadas foram as de múltiplas escolhas, revelando que a maioria optou pela letra D⁶⁶, contudo, pois, de acordo com eles na aplicação do questionário os estudantes foram induzindo uns aos outros, a responderem a alternativa D. Pois, de acordo com eles, estaria mais correta.

Apesar da maioria ter optado pela letra D, houve uma quantidade significativa que marcou a letra B⁶⁷. Na observação de sala, foi possível perceber a influência da narração para convencimento e alternância de pontos de vista. Por isso, é fundamental identificar os conhecimentos prévios para que, após as aulas com fontes históricas, os estudantes tivessem mudança de ideias e de compreensão, o que Peter Lee (ano) chama de "progressão do conhecimento".

Os alunos que marcaram a letra D questionaram os demais sobre as alternativas, utilizando o contexto da resposta e dos conhecimentos adquiridos fora da escola, uma estudante ao marcar a letra D, explicou aos demais que conhecia uma índia na rede social *TikTok* e com isso conseguia entender bem como era ser índio.

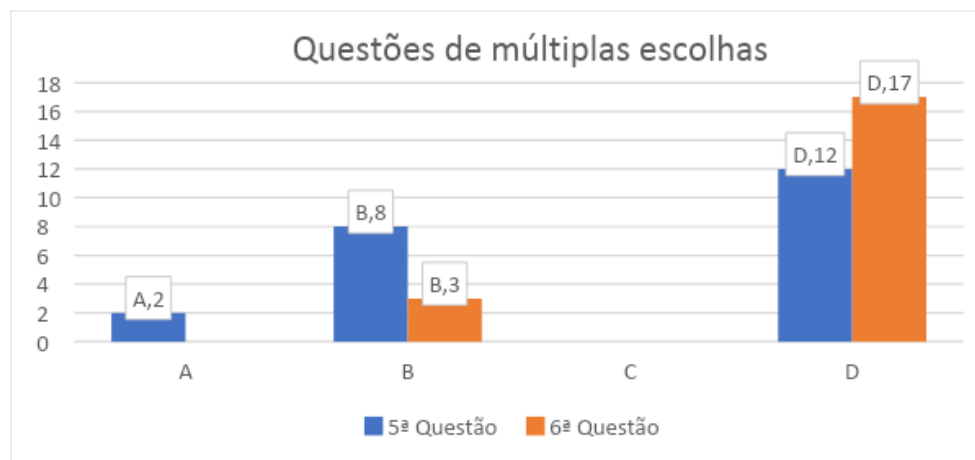
⁶⁶ Letra D da primeira questão: Os indígenas são povos que se autoconhecem em sua prática e vivência, sendo legitimados pelos seus aspectos culturais, sociais e históricos. Existindo em todas as regiões do Brasil e se legitimando por órgãos oficiais de reconhecimento.

Letra D da segunda questão: Os indígenas são povos que se autoconhecem em sua prática e vivência, sendo legitimados pelos seus aspectos culturais, sociais e históricos. Existindo em todas as regiões do Brasil e se legitimando por órgãos oficiais de reconhecimento.

⁶⁷ Letra B da primeira questão: Os indígenas são grupos isolados, que compartilham práticas em comuns, que passam de geração em geração seus valores e mantém os rituais dos grupos indígenas de 1500.

Letra B da segunda questão: Sim, pois os rituais e práticas foram passadas para ele, portanto, ele tem a obrigação moral de passar para os filhos dele, pois é um dever com o seu grupo passar os valores de geração em geração.

Figura 8 - Respostas das questões 5 e 6



Fonte: Autor (2022)

Nas observações em sala de aula, é possível notar que a História não está apenas no espaço escolar. Os conceitos que permeiam os estudantes estão nas redes sociais, na mídia, nos filmes, jornais, seriados e todo o espaço que os estudantes frequentam, formando assim uma consciência histórica, influenciada diretamente por uma cultura histórica.

Após ter aplicado a aula histórica e ter passado mais de dois meses da aula dada, foi solicitado que os estudantes escrevessem sobre a experiência da aula. A experiência da aula propiciou a aprendizagem histórica, pois teve significado e contribuiu para a compreensão histórica acerca do conceito substantivo e de segunda ordem trabalhados na aula. Como demonstra o aluno Wagner, de 17 anos:

Um momento de aprendizagem que eu achei muito bom, ainda relacionado a esse cenário de minorias que foram perseguidas, foi um documentário apresentado em sala onde contava sobre a história de uma tribo indígena que foi abusada por militares e tiveram suas terras e suas vidas tomadas por pequenos motivos. Enquanto eu assistia eu ficava chocado com o quão podre a humanidade poderia ser, pois acompanhar as formas com que os militares faziam as torturas, e ainda saber que eles saiam do país para poder estudar novos meios de tortura me deixava enojado.

A aluna Lara, de 17 anos, ressaltou a mudança das aulas convencionais para as aulas com o uso de documentos e com uma abordagem voltada à formação da consciência histórica:

Tive aulas de um jeito que nunca tinha tido antes, o que foi estranho logo de início, pois saí de um formato de aulas que já estava totalmente acostumada, para um que nunca me tinha sido apresentado. Nesse novo formato, as aulas se tornaram muito mais dinâmicas e de fácil compreensão, visto que minha turma e eu passamos a ter um estudo mais ativo, com muita leitura e alguns recursos audiovisuais que nos auxiliaram no entendimento dos conteúdos.

Com isso, o entendimento sobre o que é História, como é produzida as fontes, o que é um documento e como ele chega a ser legitimado na sociedade, produz uma nova percepção acerca da

História e começam a perceber algo além do texto pronto, além da reprodução dos fatos nos manuais didáticos, como ressalta o aluno Felipe:

A História, ela pode ser tendenciosa de acordo com o intuito com que fora escrita, e por quem, assim não sendo imparcial e consciente ou inconscientemente favorecendo um grupo, visão, prática ou cultura. Aprendemos a verificar as fontes históricas do assunto estudado, como uma forma de comparação de informações e legitimação do conteúdo apresentado, ainda que não seja uma novidade a prática, fazer a mesma em exercício de aulas foi algo diferente do antes presenciado.

Nas observações em aula, foi possível notar o aumento da participação dos estudantes nos debates a partir das fontes históricas, pois foi possível identificar que eles estavam compreendendo a História a partir da perspectiva decolonial.

4.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA AULA HISTÓRICA

As primeiras conclusões sobre a aula histórica são referentes ao currículo, uma vez que num currículo tradicional, os alunos são vistos como recipientes vazios, que precisam ser preenchidos. No currículo baseado em competências e habilidades já pré-estabelecidas, se pressupõe que a escola é capaz de gerar competência no aluno de forma genérica e mecânica, como uma página em branco, e com o passar dos anos na vida escola ele vai acumulando habilidades e competências para o mercado de trabalho, sem a preocupação com a formação da consciência histórica que se reflete na vida prática do estudante.

Percebe-se que nesses modelos, o ensino de História fica “condenado” a ser factual e cronológica. Nesses modelos tradicionais e baseados nas teorias de Competências e Habilidades a História tem que vangloriar uma identidade étnica, e que ajude a consolidar uma ideal de nação única e forte. Pois, como diz Silva (2000) com um apelo à tolerância e à diversidade.

Apesar das críticas aos currículos baseados em competências e habilidades, a Base Nacional Comum Curricular foi criada nesses moldes e colocada em prática desde 2018. As escolas das esferas federal, estadual e municipal, bem como particular têm de se adaptar até o ano de 2022, para que o Brasil tenha uma base comum para toda a Educação.

Como visto neste trabalho, é possível utilizar os conteúdos históricos da base e criar uma aula histórica, contudo priorizando a formação da consciência crítico-genética dos estudantes. O que diferencia a aula histórica dos modelos pedagógicos da BNCC propostos para todas as disciplinas é justamente o respaldo em uma teoria da aprendizagem histórica que relacione a teoria da História com os fundamentos da Educação Histórica, como explica Rüsen:

Aqui a teoria da História (que analisa os fundamentos dos estudos históricos) e a didática da história (que analisa os fundamentos da educação histórica) coincidem em suas análises das operações narrativas da consciência histórica com suas consequentes conexões sistemáticas. (RÜSEN, 2010, p. 38)

A dificuldade encontrada em utilizar a aula histórica como metodologia do ensino de História, parte, especialmente da gestão escolar que visa sempre a BNCC e, com isso, volta-se somente ao desenvolvimento de competências e habilidades. Outros obstáculos na aplicação da aula e da aprendizagem histórica dos estudantes dizem respeito ao fato de que os demais professores que acompanharam os estudantes ao longo da vida escolar, trabalharam as questões étnico-raciais baseadas em concepções etnográficas antigas e, muitas vezes, reforçando preconceitos.

A consequência disso é que os estudantes saem do Ensino Médio, conhecendo os indígenas somente no período de 1500, sem compreender que os indígenas se inseriram na sociedade brasileira, passando por profundas transformações em relação às experiências do cotidiano e que os obrigavam a se submeterem a um processo de aculturação. No Nordeste, por exemplo, achavam que estavam todos dizimados e assimilados. Em suma, é possível ensinar temas controversos e sensíveis da História, utilizando a matriz da Aula Histórica, possibilitando, assim, que a compreensão dos estudantes saia de uma consciência tradicional ou exemplar, para uma Consciência Crítico-Genética.

CONCLUSÃO

As perguntas norteadoras, que surgiram durante dois momentos da minha vida e que foram explanadas na introdução desta pesquisa, permitiram-me conectar às minhas inspirações pessoais o combate ao preconceito e às visões etnocêntricas sobre os povos originários, que se perpetuam até os dias de hoje na Educação Básica.

Na pesquisa, foram realizadas análises sobre os currículos vigentes no estado de Alagoas e foi possível concluir que nos dois documentos analisados, o viés político da escrita dos documentos demonstrou grupos distintos de escritores. O currículo de 2010 foi concebido sob uma vertente de “esquerda” que se caracterizou por um currículo voltado à transformação da sociedade e das relações de trabalho, priorizando uma formação integral do ser humano. Já o de 2014, enfatiza um currículo voltado ao mercado de trabalho que priorizou uma concepção de educação baseada nas Habilidades e Competências, com vertente política neoliberal. Abordou as relações culturais em uma perspectiva multicultural, tentando incluir e valorizar as diferentes etnias, especialmente a dos indígenas, contudo sem viabilizar suas lutas por terra, seu protagonismo e sua participação política.

No primeiro documento, foi evidenciado que o referencial não enfatiza uma formação intercultural, quando são mencionadas as relações interétnicas ficaram concentrado na formação da identidade do estudante negro/índigena. O currículo deveria se concentrar em uma abordagem intercultural, demonstrando a relevância social da abordagem da temática indígena nas salas de aula indígenas e não indígenas, contribuindo assim para uma prática educacional emancipadora em concordância com a perspectiva crítica do currículo.

O segundo documento curricular de Alagoas teve como base os PCN's, que em sua trajetória estava vinculado ao neoliberalismo. Como mencionado durante a pesquisa, os PCN's foram financiados por empresários visando a consolidação de uma vertente neoliberal para a Educação Brasileira. Nesse sentido, o multiculturalismo faz parte da política neoliberal e está enraizada em uma formação de valorização das diferenças e consolidação de uma hegemonia entre as raças e grupos sociais. Entretanto, essa valorização encobre as lutas, dores e sofrimentos dos povos indígenas para o autorreconhecimento de suas etnias e relativizam as dificuldades enfrentadas no cotidiano das comunidades indígenas por territorialidade. O currículo multicultural tornou-se perverso por encobrir o protagonismo indígena e conceber uma imagem de coadjuvante da História, visando somente a valorização em suas contribuições culturais na formação da identidade brasileira.

Além da temática indígena, ambos não abordam o ensino de História como um campo que possui uma epistemologia própria, vinculam o ensino de História às teorias pedagógicas e as teorias psicológicas. Compreendem a História como um aglomerado de conteúdos, divididos temporalmente.

Na pesquisa, procurei demonstrar o protagonismo do ensino de História a partir da sua própria epistemologia, com base na análise da consciência dos estudantes, observa-se que a relação entre cultura histórica e identidade está intrinsicamente vinculado a forma com que relacionamos o passado, presente e criamos perspectivas para o futuro.

Analisando o currículo formal, com base nos dois documentos analisados, evidenciou-se que não viabilizaram uma perspectiva intercultural. Consta-se que o currículo formal não auxiliou o currículo real, existente e efetivado em sala de aula. Refletindo sobre esse ponto, para análise do currículo real, em uma perspectiva da Educação Histórica, seguindo a compreensão de que a História possui uma epistemologia, foi desenvolvida uma Aula Histórica em uma escola da rede privada, na perspectiva intercultural com o objetivo de compreender a consciência dos estudantes sobre o que os povos indígenas vivenciaram durante o período da ditadura civil-militar.

Nesta aula, foram seguidos os passos da Aula Histórica numa turma de terceiro ano do Ensino Médio. Para que ocorresse uma proposta de interculturalidade, foram utilizados vídeos com documentários dos próprios indígenas sobre suas vivências.

Com a experiência da aula histórica e os resultados obtidos na pesquisa, foi possível viabilizar um diálogo entre Educação Histórica e Interculturalidade, como também a necessidade de os currículos formais passarem por uma reestruturação que possibilite compreender o ensino de História Como campo epistemológico que articula teoria e prática, contribuindo assim, para um ensino que apresente o indígena como protagonista.

Os resultados obtidos nessa pesquisa elucidaram alternativas para as metodologias, caminhos e abordagens dos povos originais em salas de aula não indígenas, como também, viabilizaram novas problemáticas de pesquisa, como por exemplo, qual a consciência histórica dos docentes sobre a população indígena? Quais as formas de incluir a interculturalidade na Educação Histórica além da aula histórica?

Acredito que o caminho realizado pela Educação Histórica oferece uma base para a educação intercultural, uma educação que viabiliza as estruturas de opressão que a população indígena sofre. E que o diálogo entre os campos teóricos da interculturalidade e da Educação Histórica seja o caminho para uma transformação no ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. 1. ed. [S. l.]: editora FGV, 2014.
- ARRUTI, J. M. A. **Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional**. Estudos Históricos, v. 8, n. 15, p. 57–94, 1995.
- BAPTISTA, M. D. G. D. A.; PALHANO, T. R. **ENSINO E PESQUISA E A DICOTOMIA TRANSMISSÃO E INVESTIGAÇÃO**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 25, p. 108-125, 2016.
- BARCA, I. **Pensamento Histórico e consciência Histórica**. Curitiba: W.A Editores, 2001.
- BAROM, W. C. C. **A teoria da História de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores**. Revista História Hoje, v. 4, n. 8, p. 224, 2016.
- BESERRA, Roberto de Oliveira. **O tema no ensino de História: Desafios docentes no desenvolvimento curricular**. Dissertação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed ed. São Paulo: 2008, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: 2008, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos** / Circe Maria. Fernandes Bittencourt — 2. ed. — São Paulo: Cortez, 2008
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. v. 44, n. 1, p. 600, 30 abr. 2018. DOI 10.26849/bts.v44i1.664. Available at: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/664>.
- BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade: Violação de Direitos Humanos dos Povos Indígenas**. Brasília: [s. n.], 2014.
- BRITO, Edson Machado de. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRZEZINSKI, Iria. **TRAMITAÇÃO E DESDOBRAMENTOS DA LDB/1996: EMBATES ENTRE PROJETOS ANTAGÔNICOS DE SOCIEDADE E DE EDUCAÇÃO**; Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010
- CABRAL, Maria de Fátima Souza de França. **Parâmetros curriculares nacionais: Contexto, fundamentos, processo de elaboração e influência no ensino de História**. Dissertação; UFPE. Recife, 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802–820, 1 jul. 2016. DOI 10.1590/198053143455. Available at: <http://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDRG/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2021.

CARDOSO, Wanderley Dias. A história da educação escolar para o terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde. 2011. 143 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Relatório de estágio de pós-doutorado: História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas. 2019. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o Pensamento Histórico: Abordagens conceituais e estratégicas didáticas**. I. Curitiba: W.A Editores, 2018.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil** : tensões e desafios. , p. 1–12, 2015.

COSTA, Frederico; RAPHAELLA, Karla; FERNANDES, Adimara Fogaça Pereira; BARROS, Ana Lídia Pereira de; SILVA, Priscila Maria Borges Gomes. **Currículo e cultura. Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 4, n. Único, 2 set. 2021. DOI 10.33241/CADERNOSDOGPOSSHE.V4IUNICO.6735. Available at: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/6735>. Acesso em: 2 dez. 2021.

COSTA, Rodrigo Biagini. **PCN DE HISTÓRIA NA ESCOLA**: caminhos e descaminhos para a construção da cidadania. Dissertação, UNESP. 2010

CURY, C. R. J. **Estado e políticas de financiamento em educação**. Educação e Sociedade, Campinas, outubro 2007. 831-855.

EE, Peter. **Putting principles into practice: understanding history**. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). How students learn: history, math and science in the classroom. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

ENTREVISTA sobre o Referencial Curricular de Alagoas de 2014. Maceió: [s.n.], 01 Janeiro 2021.

FAZENDA, I. C. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: [s.n.].

FERREIRA, M. D. M.; AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, v. I, 2006.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 25–42, 1 maio 2018. DOI 10.5935/0103-4014.20180028. Available at: <http://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FRANÇOIS, E. **A fecundidade da história oral**. In: FERREIRA, D. M.; AMADO, J. Usos e abusos da História oral. 8ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Cap. 5, p. 3-15.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra, 1970.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **Metodologia da aula histórica**. Revista de Educação da Unina, v. 1, n. 1, 18 dez. 2020. DOI 10.51399/REUNINA.V1I1.12. Available at: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/12>. Acesso em: 15 dez. 2021.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise nos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático.** 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos

GOODSON, I. F. **A Construção social do currículo.** Lisboa: EDUCA, v. III, 1997.

GRUPIONI, Aracy Lopes da Silva Luís Donizete Benzi. **A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1o e 2o graus.** [S. l.]: MEC, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo Augusto. **O lugar da experiência nos currículos de História (1975-1998).** Dissertação; USP. São Paulo, 2007.

GUSMÃO, LESLIE LUIZA PEREIRA. **ORIENTAÇÃO TEMPORAL E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ESTUDO DE CASO EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.** 2014. 110 f. 2014.

HALBWACHS, M. **A memória Coletiva.** São Paulo: Revista dos Tribunais LTDA, v. i, 1990.

JOUTARD, P. **Desafios à História oral do século XXI.** In: FERREIRA, M. D. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. *História Oral: Desafios para o século XXI.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Cap. 5, p. 204.

JUNIOR, Arnaldo Martin Szlachta. **ASPECTOS DA PÓS-MODERNIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR AO COTIDIANO ESCOLAR ARNALDO.** *Historiæ*, v. 8, n. 1, p. 235–252, 2017. .

LDB: **o que permanece e o que muda.** In: BRZEZINSK, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sobre diversos olhares.* São Paulo: Cortez, 2008.

LEE, P. **Literacia histórica e História transformativa:** Historical literacy and transformative history. *Educar em Revista*, v. 60, n. abr./jun., p. 107–146, 2016.

LEE, Peter. **Literacia histórica e História transformativa.** *Educar em Revista*, v. 32, n. 60, p. 107–146, 29 jun. 2016. DOI 10.1590/0104-4060.45979. Available at: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45979/30303>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LIBANEO, ; OLIVEIRA, F. D.; TOSCHI,. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização.** 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias do Currículo.** 1º. Ed.: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: Vozes, 2008.

ROCHEDO, Aline do Carmo. **“Afrodite se quiser”:** o protagonismo das mulheres no rock brasileiro nos anos 1980. 2018. 299 p Tese de Doutorado. (Doutorado em História, Relações de Poder, Linguagens e História Intelectual). Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

MACIEL, Márcia Nunes. **Tecendo tradições indígenas**. 2016. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.8.2016.tde-18082016-134231. Acesso em: 2022-10-01.

MELLO, Costa; Alessandra Sá; SILVA, Marcelo Almeida de Carvalho. **Novas Fontes, Novas Versões: Contribuições do Acervo da Comissão Nacional da Verdade**. Revista de Administração Contemporânea, v. 21, n. 2, p. 163–183, mar. 2017. DOI 10.1590/1982-7849RAC2017150101. Available at: <http://www.scielo.br/j/rac/a/9KxSHwcs9fTZ8mJZV5Y5mnk/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MENDES, Breno. **Ensino De História, Historiografia E Currículo De História**

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Dissertação; UFPE. Recife, 2003

ORLANDI, E. **Análise do discurso: Princípios & procedimentos** **Análise de Discurso**. Princípios & Procedimentos, 2015.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: Convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir competências é viras as costas aos saberes?**, p. 1-10. Disponível em: <http://www.patiopaulista.sp.gov.br/downloads/36/construircompetencias_perrenoud.doc>. Acesso em: 06 Fevereiro 2021.

RÜSEN, J. **Jorn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: [completar a referência]

RÜSEN, John. Razão histórica. **Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. Guarulhos: espaços identitários sob a mundialização. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. . Acesso em: 30 set. 2022.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: [s.n.]. A referência completa existe

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros**. Educ. rev., Curitiba , n. 42, p. 107-125, Dec. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602011000500008&lng=en&nr m=iso>. access on 01 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500008>.

SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M. **Consciência Histórica e interculturalidade: investigação em Educação Histórica**. Curitiba. WaA Editores, 2016.

SECRETARIA DO ESTADO DE ALAGOAS. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Alagoas** , Maceió, p. 14, 2014.

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. I edição, Curitiba, ed. UFPR, 2018.

SILVA, A. L. DA; GRUPIONI, L. D. B. **A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1o E 2o Graus.** [s.l: s.n.].

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed, ed: Autêntica. Belo Horizonte, 2016.

SOBANSKI, A. D. Q. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA : EDUCAÇÃO HISTÓRICA , PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO,** Curitiba. Tese UFPR, 2017.

TEIXEIRA, Rogério Corrêa. **A visão social de mundo dos parâmetros curriculares nacionais em História para os anos finais do ensino fundamental.** Dissertação, FURG. Rio Grande, 2015

VERENA, A. **Manual de História oral.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004. 236 p. [ALBERTI, Verena]

VIEIRA, Carine de Oliveira Vieira. **Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História.** Dissertação, UERJ. São Gonçalo, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine; LINERA, Alvaro G.; MIGNOLO, Walter. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2009. p. 21-70

WALSH, C. INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE DO PODER UM PENSAMENTO E POSICIONAMENTO “OUTRO” A PARTIR DA DIFERENÇA COLONIAL. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPe1), v. 05, p. 06–39, 2019.

ZANK, Cláudia et al. **O Significado de crítica e sua relação com a concepção de educação.** Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 851-877, set./dez. 2015.