



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM TERRITÓRIOS E
EXPRESSÕES CULTURAIS DO CERRADO
TECCER**



ENTRE A REALIDADE E O IMAGINÁRIO:

As representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos

**ANÁPOLIS-GO
2015**

FERNANDA ALVES DA SILVA OLIVEIRA

ENTRE A REALIDADE E O IMAGINÁRIO:

As representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais e Humanidades, na área interdisciplinar, linha de pesquisa: Saberes e Expressões Culturais do Cerrado.

Orientadora: Profa. Dra. Poliene Soares dos Santos Bicalho.

**Anápolis-GO
2015**

ENTRE A REALIDADE E O IMAGINÁRIO:

As representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação TECCER da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais e Humanidades, na área interdisciplinar, linha de pesquisa: Saberes e Expressões Culturais do Cerrado.

Orientadora: Profa. Dra. Poliene Soares dos Santos Bicalho.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Poliene Soares dos Santos Bicalho
Universidade Estadual de Goiás – UEG
Orientadora/ Presidente

Prof. Dr. Eliezer Cardoso de Oliveira
Universidade Estadual de Goiás – UEG
Membro Interno

Profa. Dra. Cristiane de Assis Portela
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Membro Externo

Profa. Dra. Márcia Machado
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Membro Externo/Suplente

Anápolis-GO, 17 de Abriu de 2015

Dedico este trabalho aos meus professores,
amigos e familiares, que apoiaram e
acreditaram na sua realização.

AGRADECIMENTOS

É sempre bom poder reconhecer e deixar registrada a minha felicidade de ter com quem partilhar esta conquista. Pois o resultado desse trabalho não teria o mesmo significado (ou relevância) sem a coparticipação de algumas pessoas em particular, portanto, referenciá-las aqui é essencial.

À Professora Dra. Poliene Soares dos Santos Bicalho por ter me apresentado o tema, e me recebido como orientanda na graduação e no mestrado. E que, com presteza e entusiasmo, direcionou questões metodológicas, teóricas e textuais que foram imprescindíveis para a construção e relevância deste trabalho, e a quem isento da responsabilidade de possíveis equívocos cometidos, estes são de minha inteira responsabilidade. Também agradeço pela humanidade, sensibilidade e humildade, próprios de sua personalidade, e que tem me proporcionado um grande aprendizado.

Ao Programa de Pós Graduação em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (TECCER) pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa. A todos os professores do mestrado pelos valiosos ensinamentos. Fica minha gratidão e felicidade por fazer parte da primeira turma do TECCER. Este que, certamente, pelo entusiasmo e competência de todos os profissionais envolvidos, construirá uma bela história.

E aos alunos e professores das escolas de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, que atenciosamente me receberam, e que para minha felicidade se prontificaram a responder os meus longos questionários. Enfim, agradeço a cada escola que me recebeu, e colocou a minha disposição livros didáticos e outros materiais fundamentais para a realização desta pesquisa.

À professora Dra. Cristiane Portela e ao professor Dr. Eliezer Cardoso de Oliveira, pela disponibilidade e participação em momentos decisivos para a configuração desta pesquisa. Muitíssimo obrigada pela inspiração e pelas relevantes sugestões e contribuições teóricas e metodológicas.

Aos meus amigos e amigas do mestrado que oportunizaram bons momentos de estudo, com algumas ótimas discussões e que, também, foram companhias de muitos instantes de alegria. Em especial, agradeço as minha amigas Andréia e Suellene pelo acolhimento.

Aos amigos do Centro de Documentação (CEDOC), Arnaldo Salustiano, Einstein Augusto e Lígia, pela disponibilidade, amizade e cordialidade dispensada diante das minhas frequentes visitas. Espero poder manter contato e revê-los sempre que possível.

Agradeço também aos professores da UEG-Campus Itapuranga pelo aprendizado durante os quatro anos que precederam a conclusão do curso de Licenciatura em História. Aos amigos da Graduação, parcerias em muitos projetos e discussões: Gabriela Varges e Wander Carlos, especialmente ao Lukas Magno pelo incentivo, amizade e companheirismo. Às minhas amigas de sempre Jéssica Meireles e Kálita Nunes, pelo estímulo, e por dividir alguns bons momentos de alegrias, mas também, de deslizes efêmeros na consternação.

A toda minha família por todo o apoio oferecido. Ao meu pai, a minha Mãe e aos meus irmãos Rodrigo e Wesley, pelo tempo dispensado para alguns muitos favores. Em especial agradeço a Nair Borges pelos cuidados, incentivo e pelos conselhos preciosos que me permitiram persistir em alguns momentos difíceis. Ao meu querido tio Osvalnir pela generosidade e disponibilidade distintas, e a querida Kemyli, por sua alegria incondicional (*In memoriam*). Deixo minha eterna gratidão e saudade.

Esperança

O que é a vida?

Se sofremos...

Se choramos...

Por que não sorrir?

E deixar o rio de mágoas

Que nos sufoca.

Secar ao sol da esperança

Da vontade de viver...

Da vontade de nossa terra.

Eliane Potiguara

RESUMO

Nesta pesquisa, nos propomos a refletir sobre as características da apresentação da história e cultura indígena na sala de aula, dos anos finais do Ensino Fundamental de algumas escolas públicas do Estado de Goiás, tomando como referência o modo como os indígenas são representados em diferentes temporalidades, através de imagens e textos dos livros didáticos de história, geografia e português. Para tanto, alguns documentos são tomados para análise, como os livros didáticos, claro, e as resenhas das coleções do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008, 2011 e 2014. Com a lei nº 11.645/08, as avaliações do PNLD para as coleções história, geografia e português do Ensino Básico devem levar em conta a inclusão, de forma satisfatória, da história e cultura indígena, considerando que a aprovação desta lei é percebida por pesquisadores da temática, e pelas próprias lideranças indígenas, como uma conquista do Movimento indígena dos anos 2000. Buscamos analisar também as representações formuladas por alunos sobre os indígenas, tomando como ponto de partida uma análise comparativa entre estudantes de escolas de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, que estão localizadas em uma região conhecida como Vale São Patrício, onde vive uma das três etnias indígenas sobreviventes do estado de Goiás, os Tapuias do Carretão. Procuramos ainda verificar qual o diagnóstico em relação à temática indígena nas coleções de livros didáticos e as possibilidades de contornar possíveis problemas apontados pelas resenhas do PNLD; para, em seguida, refletir sobre quais livros didáticos têm sido usados em algumas escolas do Estado de Goiás; e pensar, não somente, em como os livros escolhidos articulam textos e imagens sobre indígenas, mas também produções de textos e literatura de autores indígenas; e, por fim, analisamos qual é a avaliação dos professores sobre estes livros e a temática em questão nos livros didáticos escolhidos. Este trabalho lança mão de algumas possibilidades e métodos de abordagem da história e cultura indígena em diferentes disciplinas, na pretensa aspiração de consolidar-se como um estudo, também, de caráter propositivo. Isso é feito, principalmente, a partir de sugestões do uso, em sala de aula, de textos e literatura de autoria indígena, que, apesar de estarem presentes em alguns livros didáticos, são trabalhados de forma pouco expressiva nos mesmos e, conseqüentemente, também na sala de aula.

Palavras-chave: Livros didáticos; Representações; Indígenas; Sala de aula.

RESUMEN

En esta investigación, nos proponemos reflexionar sobre la presentación de las características de la historia y la cultura indígena en el aula, los últimos años de la escuela primaria de algunas escuelas públicas en el estado de Goiás, en referencia a la manera en que los pueblos indígenas están representados en distintos intervalos de tiempo a través de imágenes y manuales de historia, geografía y portugués. Por lo tanto, algunos documentos fueron analizados, tales como manuales, por supuesto, y las revisiones de las colecciones del *Plano Nacional de Livros Didáticos* (PNLD) 2008, 2011 y 2014. Con la Ley N ° 11.645 / 08, las puntuaciones PNLD para las colecciones de Historia, Geografía y Portugués de la educación básica deben tener en cuenta la inclusión, de manera satisfactoria, la historia y la cultura indígena, mientras que la adopción de esta ley es percibido por los investigadores del tema, y líderes indígenas distintivos, como un logro del movimiento indígena de la década de 2000. Analizamos también las representaciones hechas por los estudiantes de los indígenas, tomando como punto de partida un análisis comparativo entre los estudiantes de las escuelas de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás y Waldelândia, que se encuentran en una región conocida como Vale San Patricio, donde vive uno de los tres grupos de supervivientes indígenas de Goiás, los Tapuias do Carretão.

También tratamos de verificar el diagnóstico en relación con las cuestiones indígenas en las colecciones de manuales y las posibilidades de eludir causales problemas destacados por el *Guia do PNLD*; para luego reflexionar sobre lo que los manuales se han utilizado en algunas escuelas en el Estado de Goiás; y pensar, no sólo en la forma en que los libros elegidos articulan textos e imágenes sobre los indígenas, sino también la producción de textos y la literatura de autores indígenas; y, por último, se analiza cuál es la evaluación de los maestros acerca de estos libros y el tema que se trate en los manuales. Este trabajo hace uso de algunas posibilidades y métodos de enfoque de la historia y la cultura indígena en diferentes disciplinas, la supuesta aspiración de consolidarse como un estudio, también, el carácter de sugeridor. Esto se hace principalmente de las sugerencias de uso en las clases, textos y literatura de autoría indígena, que, a pesar de estar presente en algunos manuales se muestran de forma poco expresiva y, en consecuencia, es igualmente poco trabajada en las clases.

Palabras clave: Libros de texto; Representaciones; Indígena; salón de clases.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Desenho de estudante do 7º ano de Itapuranga (Escola 2).....	97
Ilustração 2: Desenho de estudante do 6º ano de Itapuranga (Escola 1).....	97
Ilustração 3: Desenho de estudante do 8º ano de Itapuranga (Escola 2).....	98
Ilustração 2: Desenho de estudante do 9º ano de Itapuranga (Escola 2).....	98
Ilustração 5: Desenho de estudante do 8º ano de Itapuranga (Escola 2).....	98
Ilustração 6: Desenho de estudante do 9º ano de Itapuranga (Escola 1).....	98
Ilustração 7: Desenho de estudante do 6º ano de Itapuranga (Escola 1).....	99
Ilustração 8: Desenho de estudante do 6º ano de Itapuranga (Escola 1).....	99
Ilustração 9: Desenho de estudante do 7º ano de Itapuranga (Escola 1).....	100
Ilustração 10: Desenho de estudante do 7º ano de Itapuranga (Escola 1).....	100
Ilustração 11: Desenho de estudante do 7º ano de Itapuranga (Escola 1).....	100
Ilustração 12: Escola 1. Itapuranga 7 ano.....	100
Ilustração 13: Desenho de estudante do 9º ano de Itapuranga (Escola 1).....	101
Ilustração 14: Desenho de estudante do 8º ano de Itapuranga (Escola 1).....	101
Ilustração 15: Desenho de estudante do 8º ano de Itapuranga (Escola 1).....	101
Ilustração 16: Desenho de estudante do 9º ano de Itapuranga (Escola 1).....	101
Ilustração 17: Desenho de estudante do 9º ano de Itapuranga (Escola 1).....	101
Ilustração 3: Desenho de estudante do 6º ano de Morro Agudo de Goiás.....	102
Ilustração 4: Desenho de estudante do 6º ano de Morro Agudo de Goiás.....	103
Ilustração 20: Desenho de estudante do 7º ano de Morro agudo de Goiás.....	103
Ilustração 21: Desenho de estudante do 7º ano de Morro Agudo de Goiás.....	103
Ilustração 22: Desenho de estudante do 7º ano de Morro Agudo de Goiás.....	103
Ilustração 23: Desenho de estudante do 7º ano de Morro Agudo de Goiás.....	103
Ilustração 24: Desenho de estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.....	103
Ilustração 25: Desenho de estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.....	104
Ilustração 26: Desenho de Estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.....	104
Ilustração 27: Desenho de estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.....	104
Ilustração 28: Desenho de estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.....	104
Ilustração 29: Desenho de estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.....	105
Ilustração 30: Desenho de Estudante do 6º ano de Morro Agudo de Goiás.....	105
Ilustração 31: Desenho de estudante do 7º ano de Morro Agudo de Goiás.....	105

Ilustração 32: Desenho de estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.....	106
Ilustração 33: Desenho de estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.....	106
Ilustração 34: Desenho de estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.....	107
Ilustração 35: Desenho de Estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.....	107
Ilustração 36: Desenho de estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.....	107
Ilustração 37: Desenho de estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.....	107
Ilustração 38: Desenho de estudante do 6º ano de Waldelândia.....	108
Ilustração 39: Desenho de estudante do 6º ano de Waldelândia.....	108
Ilustração 40: Desenho de estudante do 6º ano de Waldelândia.....	108
Ilustração 41: Desenho de Estudante do 6º ano de Waldelândia.....	108
Ilustração 42: Desenho de Estudante do 6º ano de Waldelândia.....	109
Ilustração 43: Desenho de Estudante do 7º ano de Waldelândia.....	109
Ilustração 44: Desenho de estudante do 7º ano de Waldelândia.....	109
Ilustração 45: Desenho de estudante do 7º ano de Waldelândia.....	109
Ilustração 46: Desenho de estudante do 7º ano de Waldelândia.....	110
Ilustração 47: Desenho de estudante do 8º ano de Waldelândia.....	110
Ilustração 48: Desenho de estudante do 8º ano de Waldelândia.....	110
Ilustração 49: Desenho de estudante do 9º ano de Waldelândia.....	110
Ilustração 50: Representação da diversidade étnica e cultural brasileira.....	126
Ilustração 51: Mulher barasano da aldeia Rouxinol, em Manaus, Amazonas, 2009.....	129
Ilustração 52: Ilustração do livro didático Vontade de Saber Português.....	129
Ilustração 53: Ilustração do livro didático Vontade de Saber Português ano.....	129
Ilustração 54: Ilustração do livro didático Vontade de Saber Português 7º ano.....	129
Ilustração 55: Ilustração do livro didático Vontade de Saber Português do 7º ano.....	129
Ilustração 56: Crianças indígenas brincam na aldeia Kolulú, próxima à fronteira Brasil-Venezuela, na cidade de Amaiarí (PR, 2010).....	131
Ilustração 57: Índio filmando a festa dos 50 anos do Parque Indígena do Xingu, em Querência (MT, 2011).....	135
Ilustração 58: Imagem de um indígena portando um celular.....	135
Ilustração 59: Crianças indígenas na aldeia Kolulú, em Amajari (PR, 2010).....	136
Ilustração 60: Ilustração do texto Amazônia para Quem?.....	138
Ilustração 61: Protesto contra a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. São Paulo (SP, 2011).....	138
Ilustração 62: Família Yanomami.....	141

Ilustração 63: Criança Kayapó brincam em uma praia no Pará, 2002.....	141
Ilustração 64: Claudio Villas Bôas, à esquerda, e seu irmão Orlando, rodeados de indígenas no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, 1974. Os irmãos foram defensores incansáveis das populações indígenas e escreveram diversos livros sobre a cultura dos povos do Xingu.....	142
Ilustração 65: Ilustração atual representando a fabricação da farinha de mandioca. Cores-fantasia. Depois de ralar a mandioca, as mulheres colocavam a massa resultante para escorrer. Em seguida, essa massa era colocada ao sol, processo que eliminava o veneno, e torrada, transformando-se em farinha.....	143
Ilustração 66: Vaso e uma urna funerária feitos de cerâmica, objetos da cultura Marajoara. Museu de Arqueologia e Etnologia-USP, São Paulo.....	143
Ilustração 67: Ilustração atual representando a produção ceramista dos antigos povos Marajoara. Cores fantasia. A cerâmica do Brasil pré-histórico ficou registrada principalmente nos utensílios domésticos e nas funerárias descobertos por arqueólogos.....	143
Ilustração 68: Ilustração atual representando como poderia ser uma moradia Itararé. Representação sem escala, cores fantasia.....	143
Ilustração 69: Ilustração de guerreiros indígenas para o texto <i>Um lenda do milho</i>	143
Ilustração 70: Ilustração para o texto <i>Uma lenda do Milho</i>	143
Ilustração 71: Charge de Jorge Silva representando diálogo entre pai e filho indígenas, 2010.....	144
Ilustração 72: Detalhe do mapa de Jean Rotz em que índios auxiliam piratas franceses no corte do pau-brasil, publicado no livro <i>The Boke of Ydrography</i> , de 1541. Biblioteca Britânica, Londres.....	146
Ilustração 73 – <i>Batalha naval entre portugueses e franceses nos mares do território potiguara</i> , costa do Brasil, gravura colorizada de Theodore de Bry, publicada em 1592. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vicentinos, França. 1ª cobiça pelas riquezas do Brasil foi um dos fatores para o início da colonização.....	146
Ilustração 74: Fundação de São Vicente, pintura de Benedito Calixto, 1900. Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Como artista representou a fundação da vila? Na sua opinião, o evento teria ocorrido desta forma?.....	147
Ilustração 75: Crianças Xavante em aula na aldeia <i>Idzô´uhu</i> , no Mato Grosso, em 2010. Nas sociedades indígenas, os idosos são vistos como os guardiões das tradições os responsáveis por transmiti-las para as futuras gerações.....	148

Ilustração 76: Índios Kamayurá durante a dança <i>Yamuricumã</i> , na festa dos 50 anos do Parque Indígena (sic) do Xingu, na cidade de Querência, Mato Grosso. Foto de 2011.....	148
Ilustração 77: Ataque Tupiniquim de uma aldeia Tupinambá. Gravura colorizada de Theodore de Bry, de 1562, para a narrativa de Hans Staden. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França. Os paus da cerca foram desenhados assim para mostrar o que seria o interior de uma aldeia.....	151
Ilustração 78: Gravura de Theodore de Bry representando Tupinambá desmembrando e cozinhando o inimigo, durante um ritual antropofágico, 1562. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França. A antropofagia foi um dos costumes indígenas que mais impressionaram e chocaram os europeus.....	151
Ilustração 79: Índios Xerente participam da corrida com toras, no X Jogos dos Povos Indígenas, em Paragominas, Pará, 2009.....	151
Ilustração 80: Índio idoso conta história para crianças Guarani da aldeia Pindo-Te, em Pariquera-Açu, São Paulo, 2010.....	151
Ilustração 81: Crianças Kalapalo da aldeia Aiwa brincam em um rio, Parque Indígena do Xingu, Querência, no Mato Grosso, 2009.....	152
Ilustração 82: <i>Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobaçu</i> , pintura de Benedito Calixto, 1920. Como os Jesuítas e os indígenas foram representados nessa pintura?.....	152
Ilustração 83: Representação da Missão São Miguel Arcanjo, São Miguel, Rio Grande do Sul.....	153
Ilustração 84: Índia Yanomami da aldeia do Gasolina pinta o rosto do filho, em Barcelos, Amazonas, 2010.....	154
Ilustração 85: <i>Soldados índios de Curitiba escoltando selvagens</i> , gravura de Jean-Baptiste Debret, do livro <i>Viagem pitoresca ao Brasil, 1834-1839</i> . Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.....	154
Ilustração 86: Indígenas da aldeia Macaxali, em Minas Gerais, 2003. De acordo com a secretaria do Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais, existem atualmente 8 grupos indígenas reconhecidos oficialmente no estado. No censo de 2010, feito pelo IBGE, 0,16% da população de Minas Gerais (cerca de 30 mil pessoas) se declarou indígena.....	154
Ilustração 87: Índios Kalapalo da aldeia Aiha se preparando para o <i>Jawari</i> , festa de celebração dos guerreiros, Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, 2011. A atual Constituição, diferente da anterior, reconhece a organização social, os costumes, as línguas e as crenças dos povos	

indígenas, além de seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam.....156

Ilustração 88: Comissão de Direitos Humanos e Minorias e a Frente Parlamentar dos Povos Indígenas protocolam documentos que expõe reivindicações de índios Pataxó e Tupinambá na Bahia, 2012.....156

Ilustração 89: Índios Kamayurá durante a cerimônia do Kuarup (leia o boxe acima), no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso, foto de 2011.....157

GRÁFICOS

Gráfico 1: Organização dos conteúdos dos livros didáticos do PNLD 2008.....	54
Gráfico 2: Avaliação do livro didático <i>Descobrimo a História</i>	57
Gráfico 3: Percentagem de coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2008.....	58
Gráfico 4: Características estruturais da coleção.....	59
Gráfico 5: Características estruturais da coleção.....	59
Gráfico 6: Resultado da avaliação das coleções aprovadas e reprovadas do PNLD 2011.....	62
Gráfico 7: Concepções de História do PNLD 2011.....	63
Gráfico 8: Guia de livros didáticos: PNLD 2011.....	64
Gráfico 9: Percentagem das coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2011.....	69

TABELAS

Tabela 1: Coleções de livros didáticos de Geografia do PNLD 2011.....	82
Tabela 2: Quadro demonstrativo dos povos indígenas do Estado de Goiás citados na questão 10 do questionário.....	91
Tabela 3: Respostas dos discentes com base na questão número 7 do questionário 1.....	96

MAPAS

Mapa 1: Localização dos campo de estudo em relação às três etnias indígenas do Estado de Goiás.....	89
Mapa 2: Área de estudo.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

Al: Aluno (a)

CIMI: Conselho Indigenista Missionário

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ISEB: Instituto Superior de Estudo Brasileiro

MEC: Ministério da educação

MIB: Movimento Indígena Brasileiro

OEDs: Objetos Educacionais Digitais

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Plano Nacional do Livro Didático

SPI: Serviço de Proteção ao Índio

UNI: União das Nações Indígenas

UNESCO: Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E LIVROS DIDÁTICOS	27
1.1. Livro didático: caracterização e pesquisa.....	27
1.2. Pesquisas sobre livros didáticos no Brasil.....	31
1.3. Diversidade étnica e cultural nos livros didáticos.....	36
1.4. Reinvidicações, lutas e conquistas: o Movimento Indígena em debate.....	41
CAPÍTULO II – HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NAS AVALIAÇÕES DO PNL D	48
2. 1. As avaliações do Plano Nacional do Livro Didático.....	48
2.2. Os guias do PNL D História, Geografia e Português de 2008.....	54
2.2.1. Guia das coleções de livros didáticos de História.....	54
2.2. 2. Guia das coleções de livros didáticos de Geografia.....	57
2.2.3. Guia das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa.....	60
2.3. Mudanças em processo: a aplicação da Lei nº 11. 645 e as resenhas dos Guias do PNL D 2011 das coleções de livros didáticos de História, Geografia e Língua Portuguesa.....	61
2.3.1. Guia das coleções de livros didáticos de História.....	61
2.3.2. Guia das coleções de livros didáticos de Geografia.....	69
2.3.3. Guia das coleções de livros didáticos Língua Portuguesa.....	72
2.4. Análise das resenhas das coleções de livros didáticos de História, Geografia e Língua Portuguesa do PNL D 2014.....	73
2.4.1. Guia das coleções de livros didáticos de História.....	73
2.4.2. Guia das coleções de livros didáticos Geografia.....	79
2.4.3 Guia das coleções de livros didáticos Língua Portuguesa.....	84
CAPÍTULO III – IMAGENS E REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NA SALA DE AULA	85
3.1. Categoria de análise.....	85
3.1.1. O que sabem os estudantes de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e de Waldelândia sobre os indígenas de Goiás.....	90
3.1.2. Representações formuladas sobre os Tapuios do Carretão por estudantes de Waldelândia e Morro Agudo.....	93
3.1.3. As representações formuladas sobre os Tapuios do Carretão por estudantes de Itapuranga.....	94

3.2. Imagens plurais dos indígenas na sala de Aula.....	96
3.2.1. Produções dos discentes de Itapuranga.....	97
3.2.2. Produções dos discentes de Morro Agudo de Goiás.....	102
3.2.3. Produções dos discentes de Waldelândia.....	108
3.3. A temática indígena na sala de aula: apontamentos sobre as representações formuladas pelos discentes sobre os Indígenas do Carretão.....	110
CAPÍTULO IV – POSSIBILIDADES E LIMITES DA HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA NA SALA DE AULA.....	119
4.1. Considerações sobre a história e a cultura indígena nos livros didáticos.....	120
4.2. Reflexões sobre a temática indígena a partir livro didático <i>Vontade de Saber Português</i>	124
4.3. Ponderações sobre a história e a cultura indígena a partir coleção <i>Projeto Araribá Geografia</i>	131
4.4. Apontamentos sobre as representações dos indígenas a partir da coleção <i>Projeto Araribá História</i>	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
DOCUMENTOS.....	163
REFÊRENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	164
ANEXOS.....	172

INTRODUÇÃO

Sabemos da existência de muitas falhas no sistema educacional (que envolve questões de investimento na infraestrutura, valorização e respeito aos profissionais da educação de forma geral etc.), e que muitos conteúdos poderiam ser explorados de forma mais problematizada, a fim de melhor formar os educandos.

Mas não podemos desconsiderar que muitos esforços têm sido feitos nesse sentido. O professor, no seu exercício diário, encontra à sua disposição alguns instrumentos para trabalhar os conteúdos escolares que, como sabemos, são pré-estabelecidos pelos currículos e programas. Entre estes instrumentos os livros didáticos situam-se em um espaço privilegiado, situando em alguns contextos como o principal meio de informação sobre variados temas na sala de aula.

Circe Bittencourt¹ menciona que o livro didático “é, antes de tudo, uma *mercadoria*², um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”³. A autora ainda categoriza o livro em outros três definições: como “*depositório dos conteúdos escolares*⁴, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares”; como um *instrumento pedagógico*⁵. Sendo assim, a autora corrobora com a afirmação de Alain Choppin de que o livro está “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas e métodos e das condições do ensino do seu tempo”⁶; e, por fim, afirma que o livro didático é

[...] um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*⁷. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.⁸

¹ BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

² *Grifo no original.*

³ BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 71.

⁴ *Grifo no original.*

⁵ *Grifo no original.*

⁶ CHOPPIN, 1993, p. 19 *apud* BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 72.

⁷ *Grifo no original.*

⁸ BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 72.

Nesse interim, o conteúdo étnico e racial dos livros didáticos tem sido objeto de muitas pesquisas no Brasil e em outros países⁹. No Brasil, autores como Luís Donisete Benzi Grupioni¹⁰, Aracy Lopes¹¹, Pedro Paulo Funari e Ana Piñon¹², entre outros, desenvolveram relevantes reflexões sobre o livro didático como importante fonte de informações sobre as sociedades indígenas. É perceptível, a partir dos resultados obtidos com estas pesquisas, que, apesar das inumeráveis limitações denunciadas, ocorreram avanços imprescindíveis quanto às delicadas relações interétnicas existentes no Brasil.

O reconhecimento de que os livros didáticos são portadores de valores sociais e culturais nos leva a refletir sobre o seu papel na construção de valores, no sentido de estabelecer a construção de relações sociais menos assimétricas. No entanto, tendo como foco de análise à história e à cultura indígena, não menos importante é conhecer quais os usos que professores e alunos fazem¹³ ou podem fazer dos livros didáticos, considerando que estes, assim como o seu uso, estão sujeitos a inúmeras possibilidades e limitações.

O projeto de pesquisa *O lugar do índio no livro didático e na sala de aula: estudos de casos em escolas públicas do Vale São Patrício*, coordenado pela profa. Poliene Soares dos Santos Bicalho, desenvolvido entre 2011 e 2012, do qual participei como bolsista de Iniciação Científica, possibilitou verificar os usos dos livros didáticos de história em salas de aula de alguns municípios localizados no Vale São Patrício¹⁴. Concluímos que nos livros didáticos analisados a representação dos indígenas ainda é predominante no período da colonização do Brasil, e em outros momentos históricos eles dificilmente figuram como sujeitos. Os dados colhidos pela pesquisa empírica¹⁵ demonstraram que os alunos pouco sabiam sobre a história

⁹ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

¹⁰ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus - Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.*

¹¹ SILVA, Aracy Lopes (org.). *A questão indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987; SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONE, Luís Donisete Benzi (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

¹² FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

¹³ CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Educação & pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

¹⁴ Mais informação sobre o projeto pode ser encontrada no texto Educação e diversidade: os múltiplos olhares sobre o lugar do indígena no livro didático. BICALHO, Poliene, Soares dos Santos. Educação e diversidade: os múltiplos olhares sobre o lugar do indígena no livro didático. In: Oliveira, Hélios Frank de; BICALHO, Poliene Soares dos Santos; MIRANDA, Sabrina do Couto de (Orgs.). *Educação e diversidade: múltiplos olhares*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

¹⁵ O método utilizado consistiu em observação das aulas de história, aplicação de questionários e oficinas pedagógicas em turmas do 7º ano de escolas dos municípios de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e Ceres. A pesquisa contou com a colaboração de outros três pesquisadores, e cada um de nós ficou responsável por uma escola para a observação das aulas e aplicação dos questionários. No entanto, as oficinas pedagógicas nos três municípios envolvidos foram realizadas por nós quatro, sob a supervisão da Profa. Dra. Poliene Bicalho.

e a diversidade cultural dos indígenas brasileiros. Nos questionários aplicados aos discentes os indígenas foram vinculados ao passado, enquanto o presente e o futuro desses povos pareceram nebulosos aos olhos dos mesmos.

Partindo dos dados obtidos para o projeto de pesquisa, e também para o trabalho de conclusão de curso, percebi a possibilidade de aprofundar as discussões. O pontapé inicial surgiu, principalmente, de uma discussão de caráter interdisciplinar sobre a história e a cultura indígena na sala de aula e nos livros didáticos das seguintes disciplinas: História, Geografia e Português. O objetivo central deste trabalho é, sobretudo, diagnosticar, mas também sugerir possibilidades para instigar o interesse e a discussão sobre a história e a cultura indígena na sala de aula a partir de textualidades indígenas. Para tanto, nesta pesquisa, textos de autoria indígena serão explorados em todo o trabalho.

Desta forma, o livro didático é visualizado, nesta pesquisa, como um dos meios de acessar a realidade do ensino da História e da cultura indígena. Ele é uma ferramenta que permanece central na cultura escolar, espaço no qual adquire diferentes usos ao longo dos anos letivos. Nesse sentido, podemos supor que, dependendo do uso que se faz deste material, os resultados do ensino/aprendizagem variam, e que este instrumento didático não deve responder sozinho por possíveis preconceitos e estereótipos divulgados sobre os povos indígenas na sala de aula. Pelo contrário, as avaliações do PNLD tem demonstrado certo rigor e trazido esclarecimentos pertinentes sobre a forma que o conteúdo é apresentado nas coleções. Portanto, o que apresentamos é uma reflexão sobre as representações da história e da cultura indígena no espaço escolar, o que, invariavelmente, se desloca para uma discussão ampla, necessitando observar os livros didáticos, mas também outros documentos e fontes.

A aprovação da Lei nº 11.645/08¹⁶ foi um avanço no sentido de propor que o conteúdo seja pensado de forma mais ampla na produção dos livros didáticos, no entanto, sabemos que outras medidas são necessárias, como o investimento em cursos de formação continuada dos professores que se depararam com essa nova exigência, e a preparação dos futuros professores nas universidades.

Sendo assim, esta pesquisa se configura na construção de uma criteriosa abordagem de como a história e a cultura indígenas se insere nos livros didáticos de História, Geografia e Português, nos Guias do PNLD e em outros documentos e, também, nas escolas dos anos

¹⁶ Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Lei assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm disponível em 19/01/2015 às 13h 03 mim.

finais do Ensino Fundamental dos municípios de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e em Waldelândia, distrito de Rubiataba, localizados no Estado de Goiás. Esses municípios estão localizados no Vale São Patrício, onde também se encontra um dos três povos indígenas do Estado, os Tapuios do Carretão. Morro Agudo de Goiás e Waldelândia ficam nas proximidades do Aldeamento Carretão ou Pedro II, e os discentes destes municípios, desta forma, mantêm um contato relativamente frequente com os indígenas que lá vivem. Itapuranga, ao contrário, se encontra em uma região mais afastada, tendo os alunos pouco ou nenhum contato ou conhecimento sobre estes indígenas.

O conceito que perpassa todo o trabalho é o de representação. De acordo com Sandra Jatahi Pesavento, “Representar é, pois, fundamentalmente, estar em lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença”¹⁷. A autora situa a representação como um conceito ambíguo, “pois na relação que se estabelece entre a ausência e presença, a correspondência não é de ordem mimético ou da transparência”¹⁸, assim a representação não se constitui como “uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele.”¹⁹

Ainda segundo a autora a “representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão”²⁰. Sendo assim, considerando o desconhecimento e o desinteresse da maioria dos brasileiros sobre os povos indígenas frente a grande diversidade étnica e cultural inerente às relações interculturais existentes entre indígenas de diferentes origens, e destes com não indígenas, são formuladas certas ideias, imagens e/ou preconceitos. Interpretamos tais formulações por meio do conceito de representação com o objetivo de analisar como os livros didáticos apresentam a temática, assim como identificar as construções dos discentes e docentes sobre o tema.

Para Sergi Moscovici²¹ as representações possuem precisamente duas funções, assim, em primeiro lugar:

[...] elas *convencionalizam*²² os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e

¹⁷ PESAVENTO, Sandra Jatahi. *História & História Cultural*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 40.

¹⁸ *Idem*

¹⁹ *Idem*

²⁰ *Idem*

²¹ MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

²² Grifo no original.

partilhado com um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e sintetizam nele. Assim, nós passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha, inflação com o descrédito do valor do dinheiro. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser bem compreendido, nem decodificado.²³

E, em segundo lugar, o autor argumenta que as “representações são *prescritivas*”²⁴, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.”²⁵

Sob esse ponto de vista nos lançaremos a descobrir e explicitar a representação dos indígenas nos livros didáticos e na sala de aula, considerando que para o autor essa estratégia “nos possibilitará reconhecer que as representações constituem, para nós, um tipo de realidade”²⁶. Em seguida, partiremos da ideia de que as representações

[...] são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam em elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva em uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.²⁷

A partir do exposto, refletiremos sobre as representações historicamente constituídas acerca dos indígenas, e argumentaremos que as atuais medidas tomadas pelas políticas públicas educacionais, no âmbito da legislação brasileira, com a finalidade de ampliar a explanação da temática indígena nas escolas brasileiras, se aplicadas na prática, podem contribuir para desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente construídos.

Utilizamos como método para captar a realidade escolar a aplicação de questionários a docentes e discentes de algumas escolas dos municípios citados. Considerando que a “Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas de Educação Básica brasileiras, a Lei 11.645, junto com essa temática, inclui também a temática indígena como conteúdo curricular obrigatório.”²⁸

²³ *Ibidem*, p. 34.

²⁴ Grifo no original.

²⁵ *Ibidem*, p. 36.

²⁶ *Ibidem*, p. 36.

²⁷ *Ibidem*, p. 37.

²⁸ SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro Brasileira: dilemas e desafios na recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Araujo Almicar; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 57.

Ambas modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 – e se inserem em um movimento mais amplo, vivenciado pela sociedade brasileira atual, em prol da ampliação de direitos sociais e conquista de cidadania. Nesse sentido, desde a constituição de 1988, passando pela referida LDBN, até a legislação mais recente, assiste-se a um progressivo reconhecimento, no plano formal, da necessidade de promover maior justiça social a partir da valorização e afirmação de culturas e identidades tradicionalmente negadas e silenciadas.²⁹

A aprovação destas leis é uma conquista que adveio das lutas e atuações dos movimentos sociais, como o Movimento Indígena e o Movimento Negro, juntamente com outras entidades que fizeram valer uma necessidade que já havia sido percebida há tempos. E, ao mesmo tempo, como afirmou Lorene Santos³⁰, “detona processos de reorientação curricular e demanda a constituição de novos saberes e práticas escolares e docentes.”³¹

Visando contemplar a discussão acima levantada, este trabalho se dividirá em quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado *Indígenas e Livros didáticos, caracterização e pesquisa no Brasil*, buscamos saber quando e por que os livros didáticos se tornaram foco de análise em muitas pesquisas, elencando algumas metodologias que foram e são usadas para trabalhar com os mesmos. E também saber os sentidos das pesquisas que tiveram como foco a temática indígena no Brasil, justificando, posteriormente, quando e porque a diversidade étnica e cultural passou a figurar nos currículos e programas educacionais. E também, identificar o papel que teve o Movimento Indígena em todas essas mudanças de concepção da diversidade étnica e cultural ocorridas nas últimas décadas.

O segundo capítulo, *História e cultura indígena nas avaliações do PNL*, tem como objetivo refletir sobre as mudanças ocorridas com a Lei 11.645 nos livros didáticos, por meio de uma análise minuciosa das resenhas dos Guias das coleções aprovadas em 2008, 2011 e 2014.

O terceiro capítulo, denominado *Imagens e representações dos povos indígenas na sala de aula*, tem em vista compreender as representações sobre os indígenas formuladas por discentes de escolas públicas do 6º ao 9º ano dos municípios de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, que é um distrito do município de Rubiataba. A intenção aqui é, por meio de um estudo comparativo, identificar as representações dos indígenas formuladas pelos discentes que mantêm níveis de contato diferenciados com indígenas do Estado de Goiás.

E, por fim, o quarto capítulo, intitulado *Possibilidades e limites da história e cultura indígena na sala de aula*, objetiva analisar os livros didáticos de História, Geografia e

²⁹ *Ibidem*, p. 57 -58.

³⁰ *Idem*.

³¹ *Ibidem*, p. 58.

Português utilizados nas escolas campo, com o intuito de analisar as representações indígenas nos livros. Desta forma, propomos também algumas possibilidades de se trabalhar a história e a cultura indígena a partir da reflexão sobre a literatura e de outros textos e fontes de autoria indígena, tendo em vista as limitações apontadas nos capítulos iniciais desta pesquisa, e os problemas dos livros levantados pelos professores nos questionários.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E LIVROS DIDÁTICOS

Os manuais didáticos, em sua maioria ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios, pois trazem uma imagem estereotipada: os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultuam diversos deuses, entre os quais tupã. O que esse tipo de informação pode gerar? Normalmente gera sentimentos equivocados, preconceitos e, por conseguinte, um comportamento discriminatório, típico de pessoas que têm opinião arbitrária sobre um grupo ou pessoa que se destaca pela diversidade cultural.

Daniel Munduruku³²

Daniel Munduruku, na citação acima, revela que muitos pesquisadores do Brasil, que se debruçaram sobre a temática da diversidade étnica e cultural, e, especialmente, a história e a cultura indígena, entrelaçadas à história da educação, concebem estes temas como problemáticos. E este capítulo se estrutura de forma a identificar e contribuir para reflexões sobre quando e porque os livros didáticos são um tema de grande interesse por parte de pesquisadores tanto no Brasil como em outros países, elencando, desta forma, algumas metodologias que foram e/ou são usadas em pesquisas sobre este material. Em seguida, propomos analisar como se deu a inclusão de temas referentes à diversidade étnica e cultural nos currículos e programas educacionais; e, por fim, verificar o papel do protagonismo indígena nesse processo, considerando o mesmo como precursor de inúmeras mudanças de perspectivas na compreensão da diversidade étnica e cultural brasileira.

1.1. LIVROS DIDÁTICOS: CARACTERIZAÇÃO E PESQUISA

Os livros didáticos no Brasil, depois da década de 1960, e mais precisamente a partir da década de 1980, têm sido objeto de inúmeras pesquisas, o que é uma tendência em várias partes do mundo. Neste sentido, Alain Choppin³³ destaca, em um interessante artigo intitulado *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, publicado em 2002 na revista *Paedagogica Histórica*:

³² MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Global, 2009, p. 21.

³³ CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Educação & pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um de seu próprio meio, do processo educativo: de início a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais.³⁴

Para Choppin, uma pesquisa de qualidade sobre livros didáticos deve ter como parâmetro duas condições fundamentais. Em primeiro lugar: a coleta e o tratamento sistemático das fontes. Ele elenca que é preciso criar instrumentos de trabalho como banco de dados bibliográficos, monografias de editoras e repertórios de textos oficiais; e que esses documentos estejam, o quanto antes, disponíveis aos pesquisadores na *internet*. E, em segundo lugar, um trabalho de reflexão metodológica. Assim, considera que uma das características essenciais das pesquisas sobre livros e edições escolares é a sua interdisciplinaridade.³⁵

Na acepção deste autor os “manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, às linguagens, às ciências, ou à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia das imagens”³⁶. Choppin ainda destaca que os manuais são objetos de pesquisa que se prestam, sobretudo, aos estudos comparados³⁷, e que é preciso tomar consciência de sua dimensão dinâmica, considerando que eles só existem devido aos usos que se faz deles.

Esta questão, levantada por Choppin, de que os manuais escolares só existem a partir do uso que se faz deles, tem caracterizado novas metodologias de análise dos livros didáticos, conforme demonstraremos ao longo do texto. Antecipando a direção que se pretende dar a esta pesquisa, como pressuposto de análise, os livros didáticos foram tomados como instrumentos de trabalho utilizados por professores (as) e alunos (as) como síntese de determinados conhecimentos, no entanto, ele não é o único material utilizado e, também, é preciso considerar que a sua concepção atual não tem essa pretensão exclusivamente.

Jörn Rüsen, partindo da realidade alemã, constatou que, mesmo os livros didáticos sendo de grande interesse por inumeráveis motivos, por parte de pesquisadores, professores,

³⁴ *Ibidem*, p. 552.

³⁵ CHOPPIN, Alain. *O historiador e o livro escolar*. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, (11):5-24. Abr.2002.

³⁶ *Ibidem*, p. 13.

³⁷ *Ibidem*, p. 16.

entre outros, inexistente uma grande obra em que se “desenvolvam sistematicamente os critérios para análise dos livros didáticos, se demonstrem suas utilidades práticas, sejam trazidos exemplos práticos de análise dos mesmos ou se tirem conclusões dos resultados das análises para a prática de sua elaboração”³⁸. O autor indaga ainda que “quase não existe investigação empírica sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula”³⁹, e que isso é um *déficit* ainda mais grave que o anterior. Pesquisas nesse sentido seriam extremamente úteis para direcionar a elaboração e avaliação dos livros didáticos pelos autores, editoras, órgãos educacionais e demais interessados nos livros didáticos.

Esses mesmos *déficits* são verificáveis na realidade em que se encontram as pesquisas sobre livros didáticos no Brasil, destacando também o fato de que o interesse pelo tema é relativamente recente. Rememorando a proposição de Choppin⁴⁰ de que os livros didáticos só existem a partir do uso que se fazem dele, e relacionando com as afirmações de Jörn Rüsen⁴¹, podemos sugerir que o campo de pesquisa deste tema é amplo tanto no Brasil, como em outros países.

É notório que o interesse dos pesquisadores pelos livros didáticos advém de uma crescente preocupação com a educação em todo o mundo, devido, entre outros fatores, ao papel que ele desempenha na transmissão de determinados valores, aqueles que são considerados, em seu tempo, dignos de reprodução.

Os livros didáticos, desde a sua origem, assumiam papéis múltiplos, confundindo-se com livro de leitura e livro religioso e, como não podia ser diferente, a função de vulgarização do conhecimento científico. Sobre isso, Choppin relata:

As obras destinadas aos jovens alunos tiveram, por muito tempo, objetivos essenciais de edificação religiosa, de submissão aos códigos morais e sociais ou ainda, mais próximos de nós, a transmissão de saberes “úteis” ou a inculcação de saberes patrióticos. A idéia que uma criança tem de um material de leitura apropriado para a sua idade e aos seus centros de interesse é um fenômeno relativamente recente.⁴²

Os livros didáticos mais recentes são cuidadosamente criados para se adequar ao seu público alvo, no entanto, não estão imunes a inúmeras críticas, tanto devido à forma que

³⁸ RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 111

³⁹ *Ibidem*, p. 111.

⁴⁰ CHOPPIN, Alain, *op. cit.*

⁴¹ RÜSEN, Jörn, *op. cit.*

⁴² CHOPPIN, Alain. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr. 2009. p. 41.

apresentam algumas temáticas específicas, como também relacionadas à forma como os conteúdos são apresentados.

Difícilmente encontraríamos um consenso, um livro didático ideal, dentre as inumeráveis formas, disposição de conteúdos, ou vertentes pedagógicas adequadas às especificidades de cada disciplina em separado. Um ponto importante, para reflexão, é a afirmação de Bittencourt sobre os livros didáticos de história:

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva. O livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma “cadeia de transferências” do conhecimento histórico sem divergências. Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações. A operação de produção e apresentação do conhecimento realizada pelo livro didático é assim foco de crítica, porque resulta em um texto impositivo que impede uma reflexão de caráter contestatório. O livro didático caracteriza-se por textos que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, as quais por sua vez serão repetidas pelo professor e pelo aluno.⁴³

Esse caráter impositivo da forma como os livros didáticos são escritos, considerando o ensino da história e cultura indígena, nos remete a vários problemas. Como veremos mais adiante, no decorrer desta pesquisa, existem outras versões da mesma história, verificáveis mesmo por meio da literatura indígena.

Diante do exposto, no entanto, é necessário considerar, como observou Vitória Rodrigues e Silva, que os livros didáticos

(...) desempenham um duplo papel. Eles, por um lado expressam uma determinada visão de currículo (tributária ou não de prescrições oficiais) e, ao mesmo tempo, constituem uma proposta curricular. Ou seja, eles expressam uma certa concepção de escola, de disciplina e de conhecimento e ao mesmo tempo ajudam a forjar, em cada sala de aula uma certa prática curricular, que eventualmente pode até mesmo submeter a concepção inicial. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando, ao apresentar um certo tema, o livro propõe que seja visto um vídeo (filme ou documentário) ou lido um texto literário, a partir do qual alunos e professores podem romper com o percurso sugerido pelo livro, abrindo espaço para outras temáticas e dinâmicas pedagógicas.⁴⁴

⁴³ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 313-314.

⁴⁴ SILVA, Vitória Rodrigues e. *Concepções de História e de ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos*. 2006. 267f. Tese (doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Departamento de História. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 11.

A autora considera que os livros didáticos “caracterizam-se, ao mesmo tempo, por uma estrutura em geral bastante rígida, que lhe é própria, mas não necessariamente gera um engessamento do trabalho pedagógico”⁴⁵. Antecipando o assunto trabalhado mais detalhadamente em um dos capítulos deste trabalho⁴⁶, a apresentação de uma imagem de um indígena, ou mesmo de literatura indígena pelo livro didático, por exemplo, pode romper com o percurso do livro, e na sala de aula abrir espaço para questões insuficientes trabalhadas nos livros didáticos.

A afirmação acima se torna importante para entender os caminhos percorridos pelos pesquisadores que tiveram os livros didáticos como objeto de pesquisa no Brasil, especialmente os que investigam a questão referente à história e cultura indígena nos livros didáticos e seu respectivo uso por alunos (as) e professores (as) na sala de aula, que é um campo que precisa ser ampliado sistematicamente.

1.2. PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

No Brasil, as pesquisas sobre os livros didáticos, em sua grande maioria, se dividem entre as faculdades de História e Educação. O maior desenvolvimento desse tipo de pesquisa, no final da década de 1970, coincide, não por acaso, com o fim do regime ditatorial no Brasil. Momento em que os livros didáticos usados durante esse e outros regimes autoritários foram objeto de inúmeras pesquisas, que denunciavam, sobretudo, a ideologia do regime ditatorial impressa em suas páginas.

O processo de redemocratização do Brasil culminou com a construção de uma imagem extremamente negativa dos regimes autoritários, e as pesquisas realizadas sobre os conteúdos dos livros didáticos nesse período procuraram demonstrar as “belas mentiras” e ideologias impressas nestes livros.⁴⁷

No entanto, a influência do Estado no conteúdo dos livros didáticos é de longa data. Para Bittencourt, a “passagem do voto censitário ao do alfabetizado, determinou os direitos políticos do cidadão, foi acompanhada de mutações nas definições sobre o papel da escola na construção da cidadania, na constituição de uma população letrada”⁴⁸. Desta forma, a escola,

⁴⁵ *Ibidem*, p. 11.

⁴⁶ Capítulo IV.

⁴⁷ MUNAKATA, Kazume. História que os livros didático contam, depois que acabou a ditadura Militar no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar(org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

⁴⁸ BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 24.

segundo a autora, não poderia continuar a dedicar-se, exclusivamente, à educação da classe dirigente tradicional, de aristocratas, pois existiam outras necessidades oriundas de

novos empreendimentos que precisavam garantir o aumento da produtividade. As exigências dos projetos de modernização compreendiam novas formas de adquirir e usar o saber. Nesse processo, o Estado brasileiro teve de se defrontar com o problema da abolição do trabalho escravo e com a constituição de uma educação que deveria incluir trabalhadores livres, situação que interferiu nas concepções de escola e objetivos de seu ensino.⁴⁹

Desta forma:

O estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, que passou a utilizar vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado. Nessa perspectiva, o livro didático constituiu instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares.⁵⁰

Nesse período teve início as primeiras propostas de “nacionalização” da literatura didática, em meio ao crescimento da rede escolar que, de acordo com Bittencourt, decorre, em parte, “das mudanças surgidas como a urbanização, imigração, do esfacelamento do trabalho escravo e modernizações tecnológicas dos meios de comunicação.”⁵¹

É preciso lembrar que a relação do Estado com a educação se acentua na Era Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde⁵². Criado em 1930, apresentou, desde o início, objetivos muito específicos. Para Ruben George Oliven⁵³, o mesmo teria um papel fundamental “na constituição da nacionalidade, o que deveria ser feito inserindo um conteúdo nacional à educação veiculada nas escolas, uma padronização do sistema educacional e uma erradicação das minorias étnicas”⁵⁴. Sob a direção de Francisco Campos, iniciou-se um período de consideráveis mudanças no sistema educacional, continuadas com a posse de Gustavo Capanema, em 1934.

A nacionalização da educação, que já vinha ocupando espaço na produção intelectual e política do país há muito tempo, durante o Estado Novo tomou novo fôlego. O que é perceptível pelas diversas representações simbólicas promovidas pelo Estado, nas quais os símbolos regionais e estaduais foram substituídos por símbolos nacionais. Muitos desses

⁴⁹ *Ibidem*, p. 24.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 24.

⁵¹ *Ibidem*, p. 26.

⁵² Os dois ministérios funcionavam juntos.

⁵³ OLIVEN, Ruben George. Nação e região na identidade brasileira. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite (org.). *Região e nação na América Latina*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 25.

símbolos eram reproduzidos nos livros didáticos. Um episódio marcante que podemos usar como exemplo é a cerimônia da queima das bandeiras, na qual todas as bandeiras estaduais foram queimadas, e em seus lugares a bandeira nacional foi hasteada.⁵⁵

Capanema⁵⁶, enquanto ministro da educação e saúde, tomou várias medidas para que a centralização da educação pelo Estado se tornasse possível e, no meio do caminho, encontrou vários entraves. Uma das primeiras medidas, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, levou-o a ouvir e conciliar pontos de vista diferentes sobre a educação. Entre aqueles que se posicionaram contrários à centralização da educação pelo Estado, estava a Igreja Católica, responsável por grande parte das instituições de ensino privadas. Ela via com desconfiança a crescente intervenção do Estado e tinha medo de perder seu espaço. Mas existiam também aqueles que viam com bons olhos o monopólio da educação pelo Estado, como, por exemplo, os representantes da Escola Nova⁵⁷, que viam neste monopólio uma forma de democratizar o ensino da cultura e da desigualdade social, pois eles acreditavam que a educação tinha que fazer do seu aspecto público sua característica mais significativa.

A forma como o MEC vem lidando com a educação, desde então, é permeada por vários interesses que vão se reconfigurando ao longo do tempo. Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960) foi criado, por exemplo, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão subordinado ao MEC que, segundo Caio Navarro de Toledo, “tem-se a ideologia consagrada como marco definitivo e apanágio da Instituição”⁵⁸. Sobre o nacionalismo, o autor descreve que:

Os autores do ISEB, ao proclamarem o Nacionalismo como ideologia autêntica ou verdadeira do atual momento histórico, tinham como pressuposto teórico uma certa compreensão da estrutura das relações de classes no interior da formação social brasileira pós-30.⁵⁹

⁵⁵ Segundo Rubem Alves Oliven, “Menos de um mês após a implantação do Estado Novo, Vargas mandou realizar a cerimônia da queima das bandeiras estaduais, que teve lugar na Esplanada do Russell, no Rio de Janeiro, para simultaneamente comemorar a Festa da Bandeira (cuja celebração tinha sido adiada) e render homenagem às vítimas da Intentona Comunista de 1935. Nessa cerimônia, que marca semiologicamente uma maior unificação do país e um enfraquecimento do poder regional e estadual, foram hasteadas 21 bandeiras nacionais em substituição às 21 bandeiras estaduais, que foram incineradas numa grande pira erguida no meio da praça, ao som do Hino Nacional tocado por várias bandas e cantado por milhares de colegiais, sob a regência de Heitor Villa Lobos”. OLIVEN, Rubem Alves. Nação e região na identidade brasileira. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite (organizador). *Região e nação na América Latina*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000, p. 77.

⁵⁶ Ministro da Educação e Saúde de 1934 a 1945, durante a chamada era Vargas.

⁵⁷ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino no Brasil, principalmente nesse período.

⁵⁸ TOLEDO, Caio Navarro de. *ISB: fábrica de ideologias*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1982. p. 17.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 117.

De acordo com Thais Nívia de Lima e Fonseca⁶⁰, ao refletir sobre o ensino de História, em 1951 o MEC promoveu algumas alterações nos Programas da disciplina com a finalidade de promover a unificação do ensino⁶¹, mas, seguindo uma direção contrária, o Colégio D. Pedro II, que era ainda uma forte referência no sistema educacional do país, nesse momento, recuperaria suas prerrogativas para a elaboração de programas curriculares próprios. Os mesmos foram enviados a instituições públicas e privadas para serem usados como modelos. De forma geral:

[...] durante a década de 1950 o ensino de História pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais, se considerarmos uma análise dos livros didáticos em uso nesta época, bem como outros tipos de fonte: cadernos de alunos, material de apoio didático, planos de aula de professores e trabalhos escolares, como as composições e os desenhos de alunos.⁶²

A instalação do regime militar em 1964, segundo Fonseca, “só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História na escola de ensino fundamental e média do país”⁶³. A autora destaca que não houve grandes transformações, permanecendo concepções de ensino de História inerentes a esse ensino da “herança tradicional, de longa data, a orientá-lo.”⁶⁴

No decorrer da ditadura militar (1964-1985) algumas medidas foram tomadas para o ensino de História, que deram uma atenção especial à educação cívica, tornando essa modalidade obrigatória no ensino fundamental e no ensino médio, cuja função, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, era dar um “claro papel moralizador e ideológico, observáveis nas finalidades definidas em lei para estes conteúdos”⁶⁵, como no Decreto-lei nº. 68.065 de 14/01/1971. É nesse período que as disciplinas de História e Geografia passam a integrar uma nova disciplina denominada Estudos Sociais, cuja

A análise das características, dos objetivos e funções estabelecidos para o ensino de Estudos Sociais – a nova disciplina originada da fusão entre História e a Geografia –, englobando aí a Educação Moral e Cívica, deixa entrever a herança tradicional. Isso fica ainda mais claro quando se tenta, a partir dos conteúdos e atividades predeterminados, impor uma visão harmônica da sociedade, em que a “espontânea colaboração” de todos os grupos sociais aparece como a ordem natural das coisas. Segundo as determinações do próprio Conselho Federal de Educação, a finalidade

⁶⁰ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

⁶¹ “Em 1951, o Ministério da Educação promoveu algumas alterações nos programas para o ensino de História, fazendo uma redistribuição da seriação dos conteúdos para os cursos ginasial e colegial”. *Ibidem*, p. 55.

⁶² *Ibidem*, p. 55.

⁶³ *Ibidem*, p. 55.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 56.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 57.

básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao meio, preparando-o para a convivência cooperativa” e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do “cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação”. Nessa concepção, os homens não aparecem como construtores da história; ela é conduzida pelos “grandes vultos”, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos. A preocupação desse ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas deformada a História como campo do saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos de Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc. Este seria o caminho para a formação do “cidadão”, do homem ideal, que melhor serviria aos interesses do Estado. A disciplina escolar História, associada à Geografia, estava organizada no Programa elaborado pelo Ministério da Educação e distribuído por meio das Secretárias Estaduais.⁶⁶

Assim, para Fonseca, no final dos anos 1970, “com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História”⁶⁷, processo que resultou em “novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média”⁶⁸ em vários estados brasileiros, em consonância com o “processo de construção – ou de reconstrução – da democracia do Brasil.”⁶⁹

O regime militar tomou medidas extremamente desfavoráveis à sobrevivência étnica e cultural dos povos indígenas, que, em contrapartida, encontraram força para se organizarem e firmarem resistência contra este. As Assembleias Indígenas surgem nesse contexto como uma forma de resistência, logo no início da década de 1970, e representam a primeira expressão do Movimento Indígena organizado, sobre o que falaremos com mais detalhes adiante. Nesse contexto, outros movimentos sociais se formaram, mediante as arbitrariedades sofridas pelo regime ditatorial vigente.

Com o fim do período ditatorial, o primeiro momento significativo para as conquistas do Movimento Indígena ocorre na década de 1980, que representa para este e outros movimentos sociais um momento importante de consolidação de algumas conquistas, como – talvez a mais importante – a Constituição de 1988, que, como conclui Daniel Munduruku, inaugurou uma nova concepção de política indigenista:

[...] E para que isso acontecesse, foi decisiva a participação das organizações sociais indígenas ou não, o que pôs fim a uma abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas, por sua vez, caracterizada pela concepção de que se tratava de culturas inferiores, que desapareceriam em contato com a suposta superioridade da sociedade civil de matriz europeia. Assim deu-se início a uma nova era de interação

⁶⁶ *Ibidem*, p. 57-58.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 59.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 59.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 59.

entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, agora em situação de igualdade, de horizontalidade, norteada pelo respeito à diversidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial às minorias indígenas.⁷⁰

Com a necessidade de se pensar a realidade brasileira de uma nova forma, abre-se espaço nas discussões políticas, na mídia e nos programas e currículos escolares, nunca visto antes, para a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. Entender como a diversidade étnica e cultural é retratada nos materiais didáticos nesse período e em outros momentos é importante para refletir sobre as mudanças e possibilidades de tratamento da história e da cultura indígena na escola e nos livros didáticos. E é sobre esse tema que se apresenta a próxima discussão desse capítulo.

1.3. DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL NOS CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Os currículos e programas foram o meio, utilizado pelo Estado, mais eficaz para coibir as instituições de ensino etnicamente orientadas, estes que, segundo Katia Abud⁷¹, constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que, em última instância, implica em interferência na formação da clientela escolar no sentido que interessa aos grupos dominantes. E, considerando com acertada a afirmação de que

Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural.⁷²

Podemos, a partir desta citação, refletir sobre vários momentos da história do Brasil em que a diversidade étnica e cultural foi negada, em função de um projeto de homogeneização que felizmente não se concretizou.

De acordo com Abud, no Estado Novo a unidade nacional era alicerçada por três pilares, que eram, respectivamente: a unidade étnica, a unidade administrativa e territorial e a unidade cultural; e os “eixos em torno dos quais os programas se estruturavam tinham

⁷⁰ MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 36.

⁷¹ ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

⁷² SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/Editora da FGV, 2000, p. 90.

significados relacionados à formação do Estado Nacional: a formação do “povo brasileiro”, a organização do poder político e a ocupação do território brasileiro”⁷³. Desta forma,

A busca das origens do povo brasileiro, personificação da nação, articula a referência de uma comunidade singular, com aspectos que lhe são característicos e que se origina de três outros povos, dos quais a base seria formada pelo português, com quem o Brasil teria aportado a civilização. O *silvícola brasileiro* era apresentado ainda com traços que o Romantismo havia lhe dado – um aspecto heroico de um povo que já havia desaparecido, a quem os manuais se referiam exclusivamente no passado. [...] Dispensava-se ao índio, um dos vértices do triângulo étnico do Brasil, um tratamento que eliminava a sua existência contemporânea. O índio, objeto dos livros didáticos, era ainda o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degradado pela conquista europeia que persiste em sobreviver nos séculos posteriores. Esse índio não poderia ser uma das raízes, mas poderia simbolizar as nossas origens, “o bom selvagem”, mitificado nas páginas de José de Alencar, Gonçalves Dias e de outros escritores indianistas. Esse “selvagem” com código de honra medieval, de físico semelhante ao do homem branco, seria o índio de quem os livros didáticos falavam, como se já tivesse completamente desaparecido e sem nenhuma relação com seus vilipendiados descendentes contemporâneos.⁷⁴

Para Abud⁷⁵, ao “outro elemento formador do brasileiro, o negro, os livros dedicavam pouco espaço como objeto de Etnografia/Antropologia. O negro era sempre tratado como mercadoria, produtora de mercadorias”⁷⁶. Ao índio se conferia o estatuto de contribuição racial, enquanto ao negro se salientava sua importância para a vida econômica do país, mas procuravam enfatizar que a “negritude estava sendo diluída pela miscigenação.”⁷⁷

Procurava-se encontrar também uma unidade étnica, no caso a branca, para o povo brasileiro, tentando transformar a miscigenação que nos tornaria *inferiores*, dada a maciça presença do negro, num processo de branqueamento. Enfatizava-se, contudo, a *influência* que os africanos e os índios teriam exercido sobre nossa formação cultural, isto é, na língua, na culinária e nas “superstições”, como os livros didáticos chamavam as religiões de origem africana.⁷⁸

Em relação aos livros didáticos, uma das propostas que diretamente teria como desdobramento a fiscalização das obras didáticas durante o Estado Novo foi à criação, por Decreto-lei, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). A política adotada por essa Comissão tinha uma ação nacionalizadora, e seus membros, selecionados segundo interesses políticos vigentes, eram pertencentes a instituições reconhecidas e, notoriamente, uma grande parcela dos membros da Comissão tinha formação militar.

⁷³ *Ibidem*, p. 37.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 37.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 37-38.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 38.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 38.

O objetivo da CNLD não era cercear a produção dos livros didáticos, a medida tinha o interesse de garantir que as obras comungassem com interesses nacionais, evitando, desta forma, ideologias contrárias ao regime político instaurado e a garantia tanto da qualidade científica quanto da coerência na linguagem. De acordo com Rita de Cássia Ferreira⁷⁹

À Comissão caberia examinar compêndios apresentados, proferir julgamento favorável ou contrário, estimular e orientar a produção de livros didáticos no país. Também teria autonomia para sugerir abertura de concursos para produção de determinadas obras ainda não existentes no Brasil, promovendo, periodicamente, exposições nacionais de livros didáticos autorizados de acordo com a lei.⁸⁰

A CNLD, no entanto, teve dificuldades para executar seus objetivos. Como demonstra Ferreira⁸¹, o primeiro passo foi a seleção dos integrantes, e esta não foi uma tarefa fácil. Era preciso que eles fossem de diversas áreas do conhecimento e partilhassem dos ideais do regime político. Como o número de integrantes era reduzido, foi necessário ampliá-lo de sete para dezessete até a decisão final para, assim, atender os requisitos necessários. Entretanto, após a seleção, apareceram outras dificuldades, os integrantes não foram suficientes para analisar a tempo as obras didáticas existentes no país; o que tornou este trabalho extremamente demorado e gerou uma situação incômoda aos interesses do Estado.

A política de nacionalização da educação não foi recebida sem resistência por parte dos professores e das instituições de ensino etnicamente orientadas, pois não podemos afirmar que todos fossem favoráveis ao regime estadonovista. O que, certamente, invalida generalizações de que a ideologia preconizada nos livros didáticos teve um papel exclusivo como guia na transmissão de valores em todas as instituições de ensino, pois, desta forma, estaríamos negando a subjetividade das diversas personagens envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, o que preconiza uma observação aprofundada tanto dos livros didáticos como do uso que professores e alunos (as) faziam do mesmo.

Do período descrito, até o presente, houve muitas mudanças no tratamento da diversidade étnica e cultural, alguns autores apontam que mudanças importantes se deram no decorrer do século XX. Poliene Bicalho destaca que

Do final da Segunda Grande Guerra até meados da década de 1970 se formou a vanguarda dos movimentos sociais de cunho étnico, racial e de gênero, incentivados pelas teorias do multiculturalismo, que se afirmaram e ganharam força com o avanço dos debates e preocupações em torno das minorias étnicas.⁸¹

⁷⁹ FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, 2008.

⁸⁰ *Idem*, p. 50.

⁸¹ *Idem*.

Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, ao elencar os motivos para o aumento do interesse e produção acadêmica sobre a educação escolar indígena, menciona que:

A partir da década de 1990 o Brasil passa por mudanças significativas motivadas pelas conquistas no campo dos direitos cívicos na Constituição Federal homologada de 1988, também por conquistas históricas no tocante aos direitos indígenas no país, principalmente quanto a superação do princípio da tutela do estado sobre os povos indígenas. Deste modo, essa ampliação paulatina da produção acadêmica sobre a educação escolar indígena acompanha a evolução política no país neste período pós-ditadura e sob novas orientações legais e políticas da nova Constituição Federal. Os governos passaram a ter mais sensibilidades e conferir maior atenção às questões relativas aos seguimentos sociais historicamente excluídos das políticas públicas, dentre os quais, os povos indígenas.⁸²

A Constituição de 1988 representa uma significativa mudança no panorama político para os indígenas, no entanto, as mudanças geralmente se dão de forma lenta. Se o maior interesse da academia pela educação escolar indígena pode ser compreendido como mudança significativa na perspectiva das políticas públicas educacionais, voltadas para a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, que têm como marco a Constituição de 1988, temos que considerar que

Há uma enorme distância entre o que se conquistou como direito na Constituição de 1988, e a realidade brasileira na qual predomina uma ideia de cidadania pautada em princípios etnocêntricos originários do pensamento ocidental que, ao longo da formação do Estado nacional brasileiro, pensou e idealizou esse país como uma nação homogênea, detentora de uma identidade nacional única e centralizada na imagem de um Estado forte e conservador.⁸³

Se, no âmbito da educação escolar indígena, propor mudanças, a fim de melhorar a qualidade e melhor atender a demanda das nações indígenas, é uma ação extremamente complexa, devido a grande resistência advinda de setores sociais calcados em princípios etnocêntricos originados do pensamento ocidental, é de se imaginar que as expectativas de mudanças tornam-se possíveis mediante a sensibilização das novas gerações. O que significa que é preciso desconstruir essa concepção de identidade nacional homogênea e dar lugar à compreensão de que o Brasil é constituído por uma riquíssima diversidade étnica e cultural.

Esta tem sido uma preocupação crescente nas avaliações dos materiais didáticos das escolas não indígenas desde o final da década de 1980, o que, curiosamente, mas não por

⁸² LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese. (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2011. p. 51-52.

⁸³ BICALHO, *op. cit.* p. 231.

acaso, culmina com a maior abertura dos direitos constitucionais aos indígenas brasileiros. No entanto, o ensino de temas relacionados à existência da diversidade étnica e cultural, e também sobre as relações interculturais nas escolas, enfrentou (e enfrenta) muitas dificuldades para ser difundido e aplicado.

Rebeca Gontijo⁸⁴, após recuperar, sinteticamente, certas leituras feitas do chamado pensamento social e político brasileiro sobre o tema da diversidade, se propôs a analisar a interpretação relativa à mesma contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996 e refletir sobre o modelo de identidade nacional presentes nos PCNs, “supondo de antemão que o modelo exista, uma vez que se trata de um documento formulado pelo Estado e dirigido à nação”⁸⁵. Esta autora concluiu que nos PNLD

a pluralidade cultural – sinônimo de diversidade – corresponde às características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Aparece relacionada aos seguintes pontos: a questão da identidade individual e coletiva (nacional); a tensão entre o global e o local (demarcação de particularidades); a tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos (necessidades de apropriar-se dos modernos processos produtivos, sem negar os valores e o cultivo de bens culturais locais). Além disso, a diversidade também é apresentada como “marca cultural do país”, como uma singularidade adquirida a partir de sua constituição histórica peculiar. A justificativa do tema parte da antiga constatação de que “o Brasil desconhece a si mesmo”. Daí a necessidade de romper com os estereótipos tanto regionais quanto étnicos, sociais e culturais e conhecer o país.⁸⁶

Nesse sentido, afirma a autora, a escola seria vista nos PCNs “como um lugar de convivência entre pessoas de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos variados, com visões de mundo das mais diversas.”⁸⁷

O trabalho com o tema da pluralidade cultural é visto como um ponto de confluência de estudos desenvolvidos no âmbito universitário e movimentos sociais – cuja dinâmica obedece não apenas às elaborações teóricas, mas à consciência do próprio movimento, às mudanças do campo social, às influências internacionais com as quais dialogam, às necessidades de novas estratégias políticas –, que contribuem para o pleno exercício de direitos da população em geral e de diferentes grupos minoritários em particular.⁸⁸

⁸⁴ GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 63.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 63.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 63.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 63-64.

Tendo em vista essa constatação, e também de que para Gontijo o tema pluralidade cultural nos PCNs é caracterizado pela dificuldade inerente ao trato com as diferenças, sejam elas religiosas, culturais, linguísticas, “raciais” ou étnicas; seja no âmbito regional.⁸⁹

Para pensar no ensino da história e cultura indígena na sala de aula que norteia este estudo, é importante ressaltar que o Movimento Indígena é precursor de inúmeras mudanças de perspectivas na compreensão da diversidade étnica e cultural brasileira, e é nesse sentido que a discussão a seguir se fomenta. Para tanto, buscamos dialogar com alguns intelectuais e lideranças indígenas sobre o tema.

1.4. REIVINDICAÇÕES, LUTAS E CONQUISTAS: O MOVIMENTO INDÍGENA EM DEBATE

Observamos, ao longo deste trabalho, que os livros didáticos se tornaram objeto de vigilância, principalmente após a Segunda Guerra Mundial; vimos também que a diversidade étnica e cultural vem se tornando, nas últimas décadas, uma preocupação fundamental na elaboração dos currículos educacionais e na concepção e elaboração dos textos dos livros didáticos (mesmo que, corriqueiramente, de forma pouco crítica), uma vez que, de acordo com Libertad Borges Bittencourt:

O pluralismo cultural e o respeito às identidades étnicas são cada vez mais considerados como fatores de desenvolvimento, já que a perspectiva do projeto civilizatório ocidental até recentemente relegou diferentes culturas – quando o fez – a um papel de coadjuvantes em sua própria terra.⁹⁰

É nesse sentido que esse “novo modo de enxergar o outro abre novas perspectivas para a compreensão da realidade indígena, mesmo que os estereótipos não tenham sido de todo eliminados”⁹¹. Propomos, desta forma, uma reflexão sobre como o Movimento Indígena se relaciona com a aprovação da Lei nº 11.645, elencando, principalmente, mas não só, posicionamentos políticos e acadêmicos de indígenas que pesquisaram e/ou estiveram envolvidos no movimento, considerando

que algumas personalidades indígenas, como Raoni, Mário Juruna, Ailton Krenak, Paulinho Paiakã, Davi Kopenawa Yanomami, Marcos Terena, dentre outros, tiveram um papel importante e pioneiro na mobilização da opinião pública, em apoio a causa

⁸⁹ *Ibidem*, p. 64.

⁹⁰ BITTENCOURT, Libertad Borges. *A formação de um campo político na América Latina: as organizações indígenas no Brasil*. Goiânia: Editora da UFG, 2007, p. 17.

⁹¹ *Ibidem*, p. 17.

indígena, e para o aumento do número de organizações e seu consequente fortalecimento.⁹²

O Movimento Indígena organizado, conforme asseguram os pesquisadores (indígenas ou não indígenas) referenciados nesta pesquisa, tem início na década de 1970, momento em que o panorama político nacional e internacional proporcionou mudanças na forma de se enxergar o outro. O Brasil, por exemplo, estava vivenciando um momento político conturbado, de acordo com Bicalho, “O ano era de 1974, início do governo Geisel, e o Brasil vivia a década das contradições envoltas por expansão da economia, desbravamento das novas fronteiras, milagre econômico e aumento da pobreza”⁹³ e, ainda, a “política interna estava nas mãos dos militares, para os quais a repressão e a tortura eram artifícios naturais para barrar os movimentos populares que ousassem desafiar o sistema”⁹⁴. Contudo, sabe-se, segundo a autora, que atitudes repressivas e violentas nunca conseguiram silenciar a humanidade, e que isso teria ficado evidente diante “dos vários movimentos sociais que surgiram na década de 1970 e 1980 no Brasil”⁹⁵. Para Daniel Munduruku

O Movimento indígena surge como uma resposta dos povos indígenas à lógica da destruição orquestrada pelo governo militar e que respondia a uma exigência do modelo econômico vigente, que tinha como base o desenvolvimento a todo custo. O enfrentamento que foi proposto passava por um sonho de autonomia, de autosustentabilidade, de autogoverno.⁹⁶

É preciso mencionar a importância que tiveram as conferências interamericanas nesse processo que, para Libertad Bittencourt, a partir da década de 1920 “ampliaram as discussões sobre a realidade das comunidades indígenas, iniciando a articulação dos diferentes movimentos, a fim de traçar diretrizes para os governos latino-americanos.”⁹⁷

No período que vai de 1970 a 1974 “viveu-se os anos do milagre econômico no Brasil, que apresentou ao país um ciclo de crescimento rápido e desordenado”⁹⁸, e já em 1974 inicia-se:

(...) o período de transição do regime ditatorial para o regime democrático, quando o general Ernesto Geisel assumiu a presidência da República e começou o processo de abertura política que só se concluiu definitivamente em 1988, durante os trabalhos

⁹² *Ibidem*, p. 107.

⁹³ BICALHO, *op. cit.* p. 102.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 102

⁹⁵ *Ibidem*, p. 102

⁹⁶ MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. p.195

⁹⁷ BITTENCOURT, Libertad Borges. *A formação de um campo político na América Latina: as organizações indígenas no Brasil*. Goiânia: Editora da UFG, 2007, p. 50.

⁹⁸ BICALHO, *op. cit.*, p. 105.

da Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação da nova Constituição do Brasil.⁹⁹

Nesse contexto surgem as Assembleias Indígenas, que são consideradas um marco fundador do Movimento Indígena, e que “representam vários momentos de fala dos índios jamais vistos na história”¹⁰⁰. As lideranças indígenas desempenharam um papel fundamental nessas Assembleias e abriram o espaço para uma maior visibilidade dos indígenas no cenário nacional e, desde então, tem-se verificado uma atuação cada vez maior dos indígenas na defesa de seus direitos e interesses e, também, na própria produção de conhecimento referente à história e à cultura destes no cenário nacional. Desta forma, “No âmbito das relações entre Estado, sociedade e índios, as primeiras Assembleias Indígenas emergiram como uma resposta aos desmandos das políticas indigenistas do governo autoritário, principalmente, quanto às invasões das terras indígenas”¹⁰¹. Bicalho defende que:

[...] as Assembleias de Chefes Indígenas representam o lugar onde a consciência da necessidade de *luta por reconhecimento* é partilhada por diferentes etnias que começavam a se perceber como coletividade. As Assembleias foram o lugar e a oportunidade que tiveram para dividir os anseios, as frustrações, os medos, as necessidades, as esperanças, as conquistas, a cultura, os hábitos, os costumes, a indinianidade enfim.¹⁰²

A autora menciona que as “reivindicações dos índios foram numerosas, mas a necessidade de demarcação das terras foi unânime em todas as Assembleias e em inúmeras falas”¹⁰³, uma vez que o Brasil estava vivendo o período da ditadura militar, período no qual os projetos de desenvolvimento “adentravam terras indígenas de maneira desordenada e ambiciosa”¹⁰⁴. Logo, a questão da demarcação das reservas e terras indígenas eram questões centrais do Movimento Indígena que, naquele momento, estava em formação.

Embora a luta pela terra fosse a principal reivindicação dos índios nesse momento, a consciência do direito à educação também aparecia em algumas falas, já reconhecendo inclusive a importância do estudo para o alargamento de suas atuações junto ao Estado e a sociedade nacional. Dessa percepção, subjaz o protagonismo indígena na luta pelos seus direitos, e que na atualidade se tornou tão evidente.¹⁰⁵

A importância que o Movimento indígena relegou à educação foi determinante para a sensibilização dos governantes e a criação de políticas públicas que fomentou a educação

⁹⁹ *Ibidem*, p. 106.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 157.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 105-106.

¹⁰² *Ibidem*, p. 158.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 172.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 172.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 173.

escolar indígena e as cotas de inclusão dos indígenas nas universidades brasileiras. Hoje já existe uma geração de indígenas favorecida pelos benefícios conquistados pelo movimento indígena, como o acesso a educação formal.

Marcos Terena afirma que os povos indígenas devem ter assegurados os seus direitos quanto a demarcação de terras como um princípio básico de sobrevivência, *“pero también deben tener el derecho a acceder a nuevos conocimientos e informaciones”*¹⁰⁶, considerando que *“En el mundo veloz y globalizado de siglo XXI, los pueblos indígenas no pueden ser apenas una parte holística del equilibrio ambiental y social, y mucho menos parte del pasado.”*¹⁰⁷

A Constituição de 1988 representa outro marco na luta do Movimento Indígena no Brasil, pela primeira vez na história os indígenas ocuparam um espaço político determinante na defesa dos seus interesses. A participação da União das Nações Indígenas¹⁰⁸ (UNI), que foi a primeira organização política criada pelos povos indígenas, foi de uma importância crucial na Assembleia Nacional Constituinte de 1987 e, desde o primeiro momento de sua atuação,

A UNI cumpriu um importante papel de mobilização da opinião pública não apenas no território nacional. Vários documentos demonstram que a situação dos povos indígenas alcançou a opinião pública internacional através da atuação dessa organização indígena junto a organizações internacionais renomadas. Em uma série de documentos encaminhados à Quarta sessão do Grupo de Trabalho sobre populações indígenas da ONU em Genebra, em 1985, vários temas referentes à questão indígena foram levados ao debate por iniciativa da UNI.¹⁰⁹

Outra questão importante levantada por Bicalho refere-se a crescente presença dos indígenas na mídia como uma estratégia do Movimento, pois eles puderam, através dos meios de comunicação, alcançar a opinião pública.¹¹⁰

A singular participação dos índios na Constituinte despertou o país para a necessidade de enxergá-los de outra maneira. A mídia, através dos telejornais e da imprensa escrita, apresentou aos brasileiros os índios por eles desconhecidos. Estes mostraram uma capacidade de organização, embora mais regionalizada, extremamente admirável. Mesmo com o apoio de entidades como o CIMI, a consciência política apresentada pelos índios – através da luta e da atuação direta de várias lideranças indígenas – demonstrou que as conquistas da Carta 1988 resultaram

¹⁰⁶ TERENA, Marcos. Los pueblos indígenas y la Globalización: tradicional y modernidade. In: MANDER, Jerry; CORPUZ, Victoria Tauli. Guerra de paradigmas: *resistencia de los pueblos indígenas a la globalización económica*: [Um Reporte especial del Foro Internacional Sobre La Globalización, Comité Sobre Pueblos Indígenas]. San Francisco: Maxigráfica, 2005, p. 56.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p.56.

¹⁰⁸ “O primeiro exemplo de uma organização política criada pelos índios, a União das Nações Indígenas (UNI) surgiu em 1980, em Campo Grande-MS, num período cujo ambiente político da luta social era de oposição às iniciativas governamentais de emancipação dos índios”. BICALHO, *op. cit.* p.190.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 195.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 199.

do “engajamento amplo e decidido dos povos indígenas das diversas regiões do país”.¹¹¹

Nesse momento surge, também, e não se trata de um mero acaso, uma preocupação crescente em denunciar a forma como a temática indígena era retratada nos livros didáticos e nas escolas não indígenas. Manuais com o intuito de orientar professores, por exemplo, foram elaborados por importantes historiadores e antropólogos por encomenda da Comissão Pró-Índio de São Paulo. Como exemplo, temos o livro que reúne uma coletânea de textos de importantes pesquisadores, organizado pela antropóloga Aracy Lopes da Silva, em 1987, denominado *A questão indígena na sala de aula: subsídios para os professores de 1º e 2º graus*¹¹²; e, posteriormente, em 1995, surge uma coletânea de textos ainda mais complexa, desta vez em uma “publicação do Ministério da Educação e do Desporto, resultado do Programa de Promoção e Divulgação de Materiais Didático-Pedagógicos Sobre as Sociedades Indígenas Brasileiras, apoiado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC”¹¹³, tendo como organizadores os antropólogos Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupione, denominada *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*.¹¹⁴

O processo constituinte de 1987 e a Carta Constitucional de 1988 são acontecimentos que apresentam sentidos fundadores do MIB ao terem suas tradições reinterpretadas de geração em geração e assim reordenar a história do movimento, dando a ele uma identidade.

Após a intervenção viva da tradição do MIB durante a realização da Assembleia Nacional Constituinte e a aprovação da Carta Constitucional de 1988, através das fontes legadas pelos contemporâneos do passado aos pesquisadores do presente, têm-se as condições para se alcançar a compreensão histórica do Movimento. A atuação de vários povos indígenas na ANC se deu de várias maneiras, e todas carregadas de amplo simbolismo.¹¹⁵

Nesta ocasião as lideranças indígenas tiveram momentos de fala de uma importância crucial, o que representa uma mudança significativa no tratamento dado aos indígenas, jamais vista em toda a história do Brasil, qual seja: a condição de “protagonista da sua própria história.”¹¹⁶

¹¹¹ *Ibidem*, p. 210.

¹¹² SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

¹¹³ *Ibidem*, p. 11.

¹¹⁴ SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONE, Luís Donisete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

¹¹⁵ BICALHO, *op. cit.* p. 216.

¹¹⁶ *Ibidem*, p.227.

O Capítulo “Dos Índios” na Constituição de 1988 representou uma das maiores vitórias do MIB e de vários setores da sociedade civil comprometidos com o mesmo; em razão disso, a luta dos índios durante a ANC e o resultado positivo obtido na nova Carta são aqui pensados como acontecimentos fundadores desse Movimento pelos motivos aqui demonstrados. Após a vitória da Lei, os novos desafios desse Movimento estariam diretamente vinculados à exequibilidade da mesma; o que se visualiza a partir da década de 1990 e nessa primeira década do século XXI, no qual o protagonismo indígena apresenta-se cada vez mais acentuado.¹¹⁷

Os vinte e seis anos de Constituição Federal não cumpriu boa parte das promessas registradas na mesma, como a demarcação de terras que se daria em cinco anos depois de 1988. Infelizmente, o que se vê com frequência é o questionamento dos direitos dos povos indígenas, que se traduzem em tentativas de aprovação de emendas constitucionais como a PEC 215.¹¹⁸

Muitos brasileiros, infelizmente, ainda desconhecem a riqueza cultural existente entre os povos indígenas, mas essa realidade outrora era ainda mais preocupante. A partir da década de 1970 as mudanças começaram a se processar, mesmo que em ritmo lento. Munduruku menciona que

Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar – a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional.¹¹⁹

Este é um dos aspectos do caráter educativo do Movimento Indígena defendido por Munduruku, que fomentou debates e fez surgir “outras formas de ação, abrangendo temas específicos como educação, saúde, projetos econômicos, entre outros”¹²⁰. Estes, por sua vez, de acordo com o autor, designaram novas perspectivas de atuação, por exemplo, “as publicações que fomentavam um olhar contrário ao estereótipo construído ao longo do

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 227.

¹¹⁸ Proposta de Emenda à Constituição Federal (PEC) 215/2000 que transfere ao poder legislativo a responsabilidade pela demarcação de terras indígenas. Em 2013 a bancada ruralista no Congresso Nacional intensificou a sua articulação para colocar em regime de urgência a tramitação da PEC 215/2000. Porém, “esta estratégia não obteve êxito em função da mobilização dos povos que, em abril de 2013, ocuparam o plenário da Câmara dos Deputados para exigir diálogo, respeito e debate sobre os projetos relacionados às questões indígenas que estão tramitando naquela casa” (RELATÓRIO. Violência contra os povos indígenas: dados de 2013. p. 16. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/Relatviolenciadado2013.pdf>, às 19h54min no dia 17/07/2014)

¹¹⁹ MUNDURUKU, *op cit.*, p. 222

¹²⁰ *Ibidem*, p. 222.

processo histórico”¹²¹, direcionados para a área da educação, através da Comissão Pró-Índio de São Paulo.

De fato, como vimos no decorrer deste capítulo, houve uma demanda por produções que visassem denunciar o preconceito e os estereótipos dos povos indígenas presentes nos livros didáticos e nas escolas brasileiras. No entanto, algo mais precisava ser feito, e é nesse momento,

Como resultado de discussões, reivindicações e mobilizações dos povos indígenas, de indigenistas e de movimentos sociais engajados na defesa da causa, em março de 2008, a Lei nº 11.645/2008 acrescentou a temática indígena ao artigo 26-A, já alterado por sua vez pela lei nº 10.639/2003.¹²²

Munduruku menciona a Lei 11.645/08 como uma conquista orquestrada pelo Movimento Indígena dos anos 2000, o que, para ele, é uma “clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e também do caráter educativo do Movimento Indígena.”¹²³

¹²¹ *Ibidem*, p. 223.

¹²² SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: Um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). *A temática Indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 125.

¹²³ MUNDURUKU, *op cit.*, p. 224.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NAS AVALIAÇÕES DO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

*Grosso modo, aprendemos nos livros que o “índio” vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel relevante na sociedade contemporânea. Ou seja: apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita, negando **portanto**¹²⁴ seus traços culturais. Isso induzia o educando a considerar positiva a conquista e o extermínio do índio pelo colonizador. Além disso, nesses livros não se apresentam a diversidade cultural e linguística dos povos autóctones, passando a imagem de uma igualdade fictícia.*

Daniel Munduruku¹²⁵

Na epígrafe acima, Munduruku descreve uma lamentável situação identificada por ele e por outros pesquisadores brasileiros sobre os livros didáticos. Muitas mudanças estão em curso para tentar reverter essa situação na atualidade, com a aprovação da Lei 11. 645/08. Este capítulo visa refletir sobre as mudanças ocorridas após a aprovação desta lei, e tem como foco de análise as avaliações do PNLD de 2008, 2011 e 2014, referentes à temática indígena dos livros didáticos de história, português e geografia.

A escolha dos PNLD em questão tem como fundamento identificar o tratamento dado a essa temática antes da aprovação da Lei nº 11.645, pela análise do PNLD 2008¹²⁶, e depois da aprovação da mesma, a partir do PNLD de 2011 e 2014, considerando as mudanças ocorridas nas coleções de livros didáticos mencionadas nestes documentos.

2.1. AS AVALIAÇÕES DO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Choppin¹²⁷, ao evidenciar em um artigo do final da década de 90 como os livros didáticos eram escolhidos em diferentes países, menciona que são menos numerosos os casos

¹²⁴ Palavra destacada no original em itálicos.

¹²⁵ MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Global, 2009, p. 23.

¹²⁶ Os PNLD são escritos um ano antes da data de publicação, portanto, o PNLD 2008 é anterior a Lei nº 11.645 e, desta forma, somente a partir do PNLD 2011 os livros didáticos foram pensados para se adequar a essa lei.

¹²⁷ CHOPPIN, Alain. Políticas de livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda B. Busnello. Revisão de Maria Adriana C. Cappello. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008. Texto que foi publicado em espanhol, segundo nota da tradutora, originalmente em 1998 com o título: "Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica", IN: SILLER, Javier Pérez; GARCÍA, Verena Radkau (Coord.) *Identidad en el imaginario nacional:*

em que os livros eram concebidos por editoras privadas e escolhidos livremente pelos professores, no entanto, ele destaca a situação do Brasil como portador de uma realidade particular e preocupante:

O caso do Brasil – ainda que se possam citar outros – é algo revelador. A regulamentação é, de fato, muito liberal: a produção de livros de textos é totalmente privada e nenhuma autorização é necessária para introduzir a obra nas classes; a seleção dos manuais só é incumbida aos professores. Entretanto, é evidente que a produção destinada à educação é de péssima qualidade: certos manuais não seguem os programas oficiais, apresentam informações ou teorias obsoletas, contêm graves erros ou ainda transmitem valores incompatíveis com a idéia de cidadão. Essas obras têm sido aceitas nas classes, devido ao fato de que, na atualidade, muitos professores são incapazes de fazer uma outra seleção, por suas carências na formação acadêmica. Para solucionar essa situação existem duas opções compatíveis: proibir as obras que se considerem inadequadas – que tem a vantagem de dar fim ao problema rapidamente, e/ou estabelecer um sistema de formação apropriado sobre a educação no país e de sua situação econômica, o que, tendo em conta as grandes demandas, seria demorado e custoso. Em 1995, o Ministério da Educação optou pelo meio termo, estabelecendo uma lista de obras recomendadas enviadas periodicamente aos professores.¹²⁸

Choppin denuncia a forma como era conduzida a escolha dos livros didáticos no Brasil, como também as deficiências na formação dos professores brasileiros, apontando a criação dos Guias dos Livros Didáticos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) como um paliativo criado pelo Ministério da Educação devido à incapacidade de muitos docentes em fazer uma escolha coerente.

Para entender as críticas feitas por esse autor ao sistema educacional brasileiro no que compete à escolha dos livros didáticos é preciso entender em que consiste o papel do PNLD, criado pelo Decreto-Lei nº 91.542 de 1985. O mesmo, como esclarece Antônio Augusto Batista¹²⁹,

[...] é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Comdipe

reescritura y enseñanza de la historia. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, Puebla/El Colegio de San Luis, A.C./ Instituto Georg-Eckert, Braunschweig, Alemanha, 1998. pp169-180.

¹²⁸ CHOPPIN, Alain. Políticas de livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda B. Busnello. Revisão de Maria Adriana C. Cappello. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008. p. 18-19.

¹²⁹ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

(Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação.¹³⁰

Para Batista, o Decreto estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD, tais como a adoção dos livros reutilizáveis, “escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição pelo Governo Federal”¹³¹. Assumindo essas características, segundo o mesmo,

[...] o desenvolvimento do Programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da *qualidade*¹³² dos livros que eram adquiridos e das *condições políticas*¹³³ e *operacionais* do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição dos livros.¹³⁴

Batista¹³⁵ menciona que estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham,

[...] reiteradamente, desde meados da década de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregados por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.¹³⁶

De acordo com este autor, no início da década de 1990 são dados os primeiros passos pelo MEC para uma participação mais direta e sistemática das discussões sobre qualidade do livro escolar, e a primeira medida foi a definição de uma nova política do livro no Brasil por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. No mesmo ano também foi criada uma comissão de especialistas “encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer os critérios para a avaliação das novas

¹³⁰ *Ibidem*, p. 25-26.

¹³¹ *Ibidem*, p. 26-27.

¹³² Destaque no original.

¹³³ Destaque no original.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 27.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 28.

aquisições”¹³⁷. Os resultados do trabalho dessa comissão, publicados em 1994, evidenciaram as principais deficiências dos livros didáticos e estabeleceram requisitos mínimos que deveriam estabelecer um livro didático de qualidade.

No entanto, afirma Batista¹³⁸, apesar destas considerações, foram restritas as consequências diretas do PNLD. Só a partir de 1996, quando, acompanhando a universalização do atendimento pelo PNLD e sua extensão ao conjunto de disciplinas obrigatórias ao currículo da escola fundamental, a análise e a avaliação dos livros didáticos a serem escolhidos é instituída pelo PNLD. Desta forma, no mesmo ano é publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos.

Os critérios de avaliação dos livros do Guia PNLD enrijeceram, desde a sua criação, a fim de limitar o acesso de professores e alunos a materiais considerados inadequados. Devido à concorrência crescente das publicações didáticas a partir da década de 1990, e com a adoção do Guia, o processo de escolha pelos educadores ficou mais simplificado, e as obras consideradas inadequadas passaram a ser excluídas dos Guias do PNLD.

As editoras estão cada vez mais atentas a diversas formas de divulgação dos livros didáticos, oferecendo em seus endereços na *internet* amostras dos livros didáticos e, até mesmo, vídeos com entrevistas dos autores, a fim de explicar no que consiste o livro didático ofertado no Guia do PNLD e, assim, facilitar a escolha dos professores.

O Livro didático como objeto da indústria cultural, segundo Bittencourt¹³⁹, tem uma materialidade característica e um processo de elaboração diferente de outros livros. O seu destinatário principal é o (a) professor (a), que define quais livros utilizar e como utilizar; e sua confecção “segue os princípios do sistema de avaliação, obedecendo às normas definidas pelo poder estatal, que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material.”¹⁴⁰

Entre as décadas de 1980 e 1990 a posição do Estado em relação ao controle e distribuição dos livros didáticos foi reformulada, principalmente, devido à criação do PNLD. O Estado passa a adotar a postura de principal comprador dos livros didáticos, característica preponderante em relação a qualquer outra função dos livros didáticos, inclusive a função ideológica. Por este ângulo, é preciso repensar até a relação estabelecida com autores e editoras, considerando que os livros didáticos são, tanto no Brasil como em outros países,

¹³⁷ *Ibidem*, p. 29.

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 311.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 311.

uma mercadoria relevante do mundo da edição, responsável por uma parcela considerável dos lucros das editoras.

O aumento da concorrência entre as editoras, a profissionalização dos autores de livros didáticos, os programas curriculares e as políticas públicas voltadas para a educação, as avaliações de qualidade do Ministério da Educação (MEC), entre outros elementos, estão intimamente relacionadas e devem ser pensadas em qualquer pesquisa que se detém a analisar obras didáticas no Brasil nas últimas décadas.

Dentre as inúmeras pesquisas sobre os livros didáticos de história, afirma Bittencourt¹⁴¹, pode-se perceber que os autores dos mesmos se preocuparam, em diferentes momentos, em legitimar seus escritos a partir da produção historiográfica. Nessa perspectiva, a apresentação do conteúdo referente à temática indígena e seus respectivos problemas, identificados por inúmeros pesquisadores, não podem ser explicados simplesmente pela discrepância entre a produção acadêmica e a produção escolar, uma vez que a “negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares.”¹⁴²

Quanto ao ensino da disciplina História, Fonseca¹⁴³ aponta que a partir de meados da década de 1990 tornou-se ainda mais desejável que “os programas curriculares e os livros didáticos incorporassem as tendências da historiografia contemporânea, como foi o caso da história das mentalidades e da história do cotidiano, ainda hoje predominantes quando se fala em inovação do ensino de História”¹⁴⁴. Esta tendência, segundo a autora, se verifica a partir de 1994, antes mesmo do aparecimento dos PCNs, “independente de sua existência nos programas curriculares oficiais.”¹⁴⁵

É importante destacar que foi a partir desta década que surgiu uma maior concorrência entre as editoras pela publicação das obras didáticas, uma vez que

[...] A existência de um sistema de avaliação do livro didático a nível nacional e a vinculação das compras do governo a esta avaliação estimularam a produção editorial, tanto no que diz respeito à busca de melhor qualidade das publicações,

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² BITTENCOURT, Circe. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: Almicar Araujo Pereira; Ana Maria Monteiro (Orgs.). *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 131.

¹⁴³ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 66.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 66-67.

quanto ao aumento das tiragens e do volume de vendas dos títulos aprovados pelo PNLD.¹⁴⁶

E é importante destacar que:

A associação dessas duas dimensões veio mediada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes de caráter orientador, não obrigatórias, mas que têm se apresentado cada vez mais fortemente como norteadoras das ações nos ensinos fundamental e médio. Isso significa que está cada vez mais clara a sua função, na prática, como uma espécie de “programa curricular” para o ensino de História e de definidor da estrutura dos livros didáticos e paradidáticos que, ao entrarem em processo de produção, vêm sendo pensados em conformidade com os PCNs e com os critérios de avaliação do PNLD.¹⁴⁷

Como evidenciamos anteriormente, os PCNs, mesmo com diversas fragilidades, têm como preocupação temas referentes à inclusão do ensino da diversidade étnica e cultural, e os PNLD, em suas avaliações, principalmente a partir de 2011, devido à aprovação da Lei nº 11.645/2008, tem destacado nas resenhas dos livros didáticos um espaço exclusivo para a avaliação do ensino da história e cultura indígena nos livros didáticos. E é possível perceber, a partir da comparação das resenhas atuais com a dos primeiros livros didáticos analisados desde que a lei foi aprovada, significativas mudanças e alterações no sentido de se adequar às exigências e corrigir as deficiências nas obras que não foram bem avaliadas nesse quesito pelo PNLD.

As resenhas dos guias do PNLD apresentam valorações que influenciam a escolha dos livros didáticos pelos professores, pois direcionam os docentes para alguns títulos mais qualificados nas avaliações, como observou Júlia Siqueira Matos¹⁴⁸. Ao analisar o PNLD de história do Ensino Fundamental e Médio, a autora concluiu que “o guia seria um instrumento não apenas de auxílio para os docentes da educação básica, mas também de influência direta em seus critérios de escolha.”

Nesse íterim percebemos que o professor de História em meio ao exposto é colocado em uma posição marginal e o livro assume o centro da discussão. No entanto, (...) no processo de ensino-aprendizagem o livro didático pode ser um instrumento contributivo, desde que o professor o perceba como um produto da sociedade de consumo e o utilize dentro de seus limites apenas como um recurso e não como um meio pelo qual o ensino-aprendizagem se realiza.¹⁴⁹

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 67.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 67-68.

¹⁴⁸ MATOS, Júlia Siqueira. *Os livros didáticos como produtos para o ensino de história: Uma análise do Plano Nacional do Livro didático – PNLD*. Rio Grande, 3 (3): 165 – 184, 2012.

¹⁴⁹ *Idem*, p. 183.

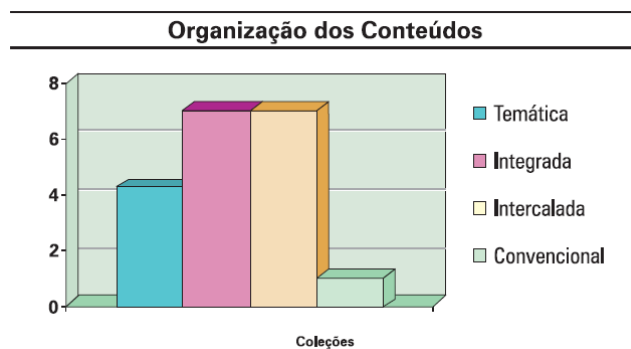
2.2. OS GUIAS DO PNLD HISTÓRIA, GEOGRAFIA E PORTUGUÊS DE 2008

Na sequência deste texto faremos a análise de alguns guias de livros didáticos para verificar como o critério de avaliação, correspondente à inclusão da história e cultura indígena, aparece nas resenhas do PNLD de história, geografia e português referentes ao ano de 2008, anterior à aprovação da Lei 11.645¹⁵⁰, uma vez que a avaliação dos livros ocorreu em 2007, e os PNLD de 2011 e 2014, que são posteriores à aprovação da mesma. As ideias referentes à análise interpretativa dos PNLD foram feitas de acordo com o que consta nos Guias das Coleções, e, por uma questão de estética textual, optamos por não repetir esta informação todas as vezes que se estiver realizando esta análise.

2.2.1. Guia das coleções de livros didáticos de História

Começaremos esta reflexão pelo PNLD de História, que em 2008 é fundamentado por cinco componentes gerais, respectivamente: a Proposta Histórica; a Proposta Pedagógica; a Cidadania; o Manual do Professor; e o Conjunto Gráfico. A maioria das obras analisadas optou pela organização de conteúdos que aborda “concomitante as Histórias da América, do Brasil e História Geral, sendo que metade por meio da História Integrada e a outra metade pela Intercalada”¹⁵¹, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Organização dos conteúdos dos livros didáticos do PNDL 2008.



Fonte: GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2008: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2007, p. 12.

¹⁵⁰ No PNLD 2008 as coleções aprovadas ainda não haviam passado por uma avaliação que tivesse como critério a Lei nº 11.645, uma vez que a avaliação dos livros didáticos de todas as disciplinas ocorreu em 2007, portanto, um ano antes da aprovação da Lei 11.645, que ocorreu no dia 10 março de 2008.

¹⁵¹ GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2008: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2007, p. 13.

Nas quatro coleções referentes à história temática (*História Temática, Historiar: fazendo, contando e narrando a História, Série Link no tempo e História por Eixos Temáticos*) não existe uma análise específica sobre o conteúdo referente à história e a cultura indígena, mesmo assim o Guia não deixa de apontar alguns problemas referentes às dificuldades da apresentação de temas que dizem respeito à diversidade étnica e cultural.

As sete coleções referentes à história integrada (*Por dentro da História; História em Projetos; Projeto Araribá; História das Cavernas ao Terceiro Milênio; Diálogos com a História; Navegando pela História; História, Conceitos e Procedimentos*), que, no conjunto, apresentam as obras mais bem avaliadas do guia do PNLD 2008; assim como as coleções da história temática, também não contemplam um tratamento específico na resenha do Guia quanto ao ensino da história e cultura indígena, aparecendo em citações esparsas entre um e outro elogio ou crítica negativa às coleções.

A coleção História em Projetos, que é uma exceção dentre estas, aponta explicitamente que uma das qualidades da coleção é a apresentação dos povos indígenas e dos afrodescendentes como “protagonistas, inclusive tomando parte de questões importantes na sociedade brasileira atual, como, por exemplo, os direitos e garantias constitucionais.”¹⁵²

Nas outras sete coleções (*História e Vida Integrada; História Hoje; História em documentos: Imagem e Texto; História, Sociedade e Cidadania; Encontros com a História; Construindo Consciências História; Saber e Fazer História*), que compreende a história intercalada, também há poucas menções na análise geral das mesmas sobre a história e a cultura indígena. Na análise do critério de avaliação referente à construção da cidadania, afirma que na “coleção História Hoje há estímulo à compreensão da diversidade social, com perspectivas para a construção de sociedades igualitárias. Discute-se a questão racial no Brasil, com destaque para a exploração a que foram submetidos indígenas e negros africanos.”

¹⁵³ Outras coleções, como

A obra História, Sociedade e Cidadania trata a cidadania de forma abrangente, evidenciando-se a incorporação de estudos e discussões acerca da valorização dos grupos sociais por muito tempo alijados da História Oficial, tais como mulheres, crianças, afro-descendentes e indígenas. Nota-se o cuidado em apresentar a diversidade religiosa e linguística nas diferentes sociedades humanas.¹⁵⁴

¹⁵² GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2008: história: ensino fundamental: anos finais. Brasília Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2007. p. 60.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 84.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 84.

E ainda detecta algumas deficiências como, por exemplo, a obra *História em documentos: imagem e texto*, de Joelza Ester Rodrigues, que, de acordo com o Guia do PNLD 2008,

[...] é pouco expressiva quanto a questões étnico-raciais, sobretudo as do presente. A abordagem histórica adotada valoriza a ação dos agentes pessoais, sem perder a dimensão coletiva das relações sociais, incorporando noções de identidade e alteridade na experiência histórica.¹⁵⁵

Além disso, a Coleção evidencia “a ausência de novas temáticas, especialmente da cultura afro-brasileira e indígena, e da discussão das principais questões desse grupo étnico no Brasil, especificamente na história recente do país.”¹⁵⁶

A coleção *Saber e fazer História*, de Gilberto Cotrin permite pensar a “diversidade como postura importante e inclusiva na pesquisa histórica.”¹⁵⁷

Porém, embora a noção de cidadania seja valorizada em toda a obra, certos grupos sociais como os afro-brasileiros e as mulheres são pouco enfatizados. Do mesmo modo, os indígenas, que merecem algum destaque no período colonial, mas que vão desaparecendo ao longo dos volumes, o que pode significar a pouca atenção dada à questão da exclusão social no Brasil.¹⁵⁸

Apenas uma coleção, *Descobrimo a História*, de Sônia Maria Mozer e Vera Lúcia Pereira Telles Nunes, adotou a concepção de história convencional. O livro didático em questão não foi muito bem avaliado quanto aos 10 critérios avaliativos estipulados, como demonstra o gráfico abaixo. Outra questão que convém destacar é que o texto, tanto da análise geral como na resenha, não cita a forma como a história e a cultura indígena aparecem na Coleção.

Gráfico 2: Avaliação do livro didático *Descobrimo a História*

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 84.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 95.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 107.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 107.

Gráfico 3: Avaliação do livro didático *Descobrimos a História*.

Bloco 4	
História Convencional	
Coleções	Descobrimos a História
Proposta Histórica	
1. Concepção de História	Sim
2. Conhecimentos históricos	Sim
3. Fontes históricas / documentos	Sim
4. Imagens	Sim
Proposta Pedagógica	
5. Metodologia de ensino-aprendizagem	Sim
6. Desenvolvimento de capacidades e habilidades	Sim
7. Atividades e exercícios	Sim
Cidadania	
8. Construção da cidadania	Sim
Manual do Professor	
9. Orientações e apoio ao professor	Sim
Projeto Gráfico	
10. Editoração e aspectos visuais	Não

NÃO	Suficiente	Sim	Bom	Ótimo
-----	------------	-----	-----	-------

Fonte: GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2008: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2007, p. 21.

2.2.2. Guia das coleções de livros didáticos de Geografia

No Guia do PNLD 2008, dos livros didáticos de Geografia, os professores são orientados a escolher coleções que:

- propicie o entendimento das relações sociedade e natureza, de suas dinâmicas e processos;
- possibilite o estabelecimento de relações entre o que acontece no seu cotidiano e os fenômenos estudados, considerando os conceitos básicos da Geografia e as linguagens que lhe são próprias;
- contribua para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que favoreçam a construção da cidadania, por meio do estímulo à compreensão e à aceitação da diversidade cultural e étnica.¹⁵⁹

É necessário esclarecer que na data de publicação deste Guia ainda não havia sido aprovada a Lei 11.645, no entanto, podemos perceber que esses três itens, principalmente o último, dão indícios de que as coleções devem contemplar, de alguma forma, a diversidade cultural e étnica e que os professores devem ficar atentos a esses quesitos na escolha do material didático. Nesse Guia, o processo de avaliação dos livros didáticos, instituído pelo PNLD, é promovido de forma positiva, elencando que ele “auxiliou de forma muito

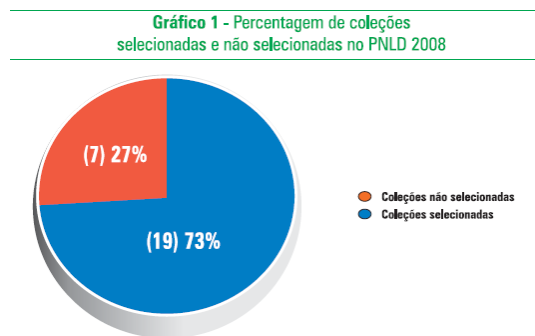
¹⁵⁹ Brasil. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia: ensino fundamental: anos finais: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 9.

significativa a melhoria generalizada da qualidade técnica, teórica e didática das coleções de Geografia”¹⁶⁰, considerando que:

Ao longo do período em que se desenvolveram os processos de avaliação, a precisão nas informações básicas e na localização dos fenômenos geográficos melhorou as imprecisões, as lacunas e as simplificações foram sendo superadas de forma que, em geral, a qualidade e a atualidade das informações apresentam-se adequadas.¹⁶¹

Das 26 coleções apresentadas para o PNLD 2008, apenas 19 foram recomendadas, o que corresponde a um percentual de 73% de aproveitamento, como mostra o gráfico 7:

Gráfico 3: Percentagem de coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2008

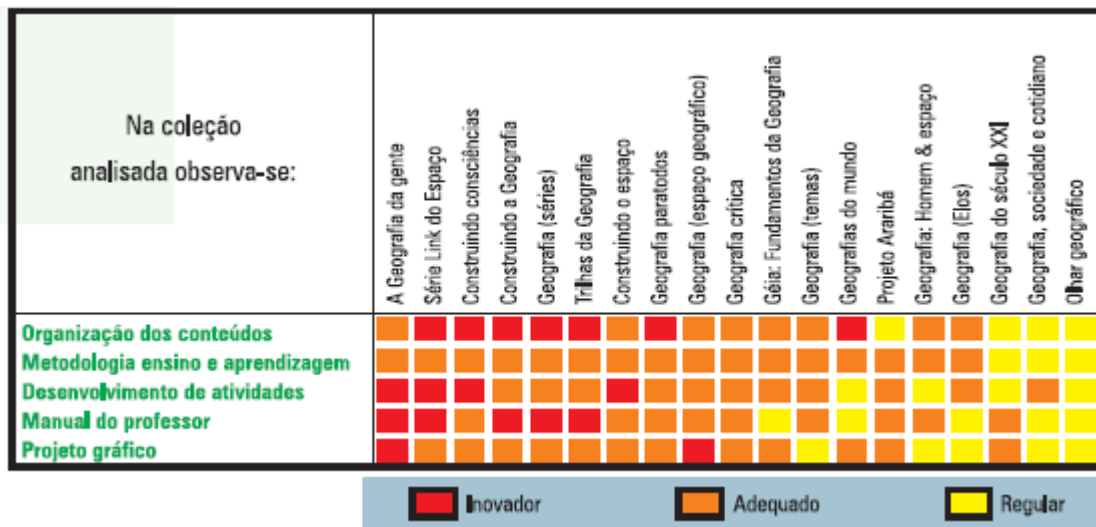


Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia: ensino fundamental: anos finais: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 13.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 13.

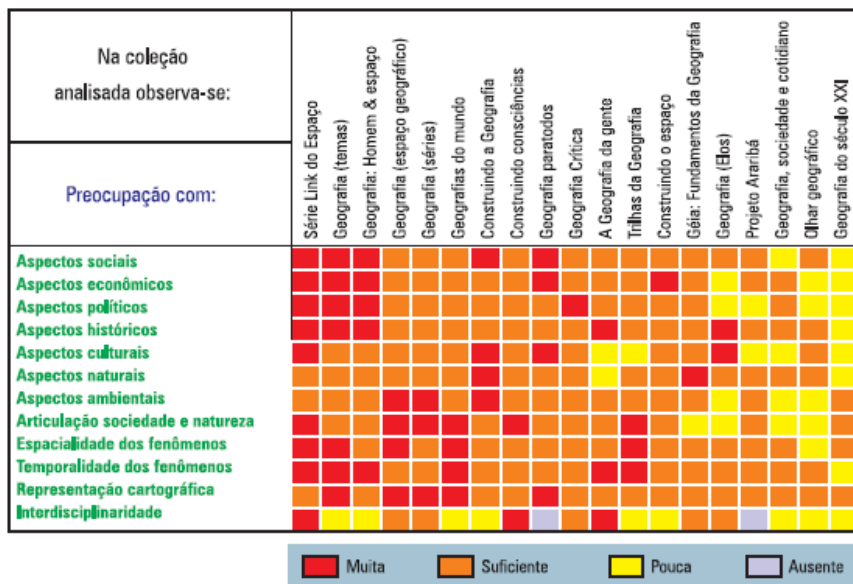
¹⁶¹ *Ibidem, Ibidem*, p. 13.

Gráfico 4: Características estruturais da coleção.



Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia: ensino fundamental: anos finais: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 14.

Gráfico 5: Características estruturais da coleção.



Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia: ensino fundamental: anos finais: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 14.

O Guia traz uma descrição destes 12 itens listados no gráfico acima, no qual faz referência direta aos indígenas exclusivamente no quesito Aspectos culturais, quando menciona que “No volume da 5ª série da coleção *Geografia Paratodos*, são discutidos os

direitos dos indígenas e dos garimpeiros frente às questões ambientais e legais”¹⁶²; e na mesma Coleção, no livro didático da 8ª série (9º ano) “discutem-se as representações de mundo em diferentes culturas.”¹⁶³

No entanto, outras coleções são citadas, como a *Série link do espaço, Construindo a Geografia, Geografia Paratodos e Geografia (Elos)*, nas quais “procura-se valorizar a diversidade cultural sob diferentes perspectivas, e os grupos sociais minoritários são tratados com respeito e interesse”¹⁶⁴. Pressupomos, desta forma, mesmo que não haja uma citação direta a respeito dos povos indígenas nessas coleções e, talvez, nas outras, que a temática indígena encontra-se presente em muitos ou alguns momentos, mesmo que de forma desequilibrada, nos volumes que fazem parte das Coleções aprovadas no PNLD 2008.

Embora não fosse ainda um critério de seleção a Lei 11.645/08, em alguns livros didáticos de geografia a temática indígena aparece nas resenhas e na apresentação dos capítulos ou unidades dos livros.

2.2.3. Guia das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa

No PNLD de 2008 de Língua Portuguesa foram inscritas 33 coleções para os anos finais do Ensino Fundamental, destas 27 % das coleções foram excluídas; e 72% foram aprovadas, o que corresponde a um total de 24 coleções.

Esse Guia é anterior à aprovação da Lei 11.645/08, no entanto, a temática indígena está sutilmente incluída, mediante a avaliação que considera que os livros didáticos de Português contribuem para a construção de uma ética plural e democrática, por meio de representações da diversidade étnica, regional, linguística, cultural e de gênero. No entanto, nas resenhas dos livros didáticos, não se menciona em momento algum discussões sobre a temática indígena ou afro-brasileira. No Guia são apresentadas poucas coleções que têm como objetivo promover o respeito às diferenças étnicas e culturais, mesmo sendo um dos critérios de avaliação propostos para o PNLD 2008.

Apenas uma das vinte e quatro coleções aprovadas, mencionadas no Guia, faz referência à construção de valores étnicos, como a coleção *Língua Portuguesa Rumo ao Letramento*, das autoras Ângela Mari Gusso e Rossana Aparecida Finau, que, de acordo como o Guia:

¹⁶² BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia: ensino fundamental: anos finais: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 21.

¹⁶³ *Idem*, *Ibidem*, p. 21.

¹⁶⁴ *Idem*, p. 21.

[...] As atividades propõem apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, considerando diferentes aspectos da realidade brasileira. Assim, a obra contribui para a formação da cidadania, estimulando, por exemplo, atitudes de preservação do meio ambiente e respeito às diferenças étnicas, culturais e lingüísticas.¹⁶⁵

É claro que a ausência de maiores referências sobre valores étnicos, culturais e lingüísticos no Guia não significa que eles não apareçam nas outras coleções de forma explícita ou implícita, considerando que, a princípio, não fazia parte do critério de avaliação a Lei 11.645.

2.3. MUDANÇAS EM PROCESSO: A APLICAÇÃO DA LEI Nº 11. 645 E AS RESENHAS DOS GUIAS DO PNLD 2011 DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA

Os guias das coleções de livros didáticos discutidos nessa parte do texto, diferente dos guias anteriormente analisados, têm como parâmetro a aplicação da Lei nº 11.645. Sendo assim, a ausência, a insuficiência ou o tratamento inadequado da história e da cultura indígena passou a ser considerado um critério de exclusão de livros didáticos de história, geografia e português do PNLD.

2.3.1. Guia das coleções de livros didáticos de História

Com o Guia do PNLD 2011 de História inicia-se uma tendência, que prevalece com mais afinco no Guia do PNLD 2014, a uma maior preocupação em explicar como acontece todo processo de avaliação dos livros didáticos de História, o que vem a ser o PNLD e as diversas fases do processo, desde o seu surgimento até a atualidade, assim como as instituições e os profissionais envolvidos na avaliação. Desta forma, esclarece:

O PNLD é uma política do Estado Brasileiro que compreende a participação de vários sujeitos. Os dirigentes e os técnicos do MEC e do FNDE, conjuntamente com os membros da Comissão Técnica do PNLD, elaboram o edital que informa os critérios para inscrição e participação dos detentores de direito autoral das obras didáticas e, a partir desse passo inicial, juntam-se as ações de técnicos do Instituto de Pesquisa Tecnológicas da Universidade de São Paulo que garantem a qualidade técnica dos livros, passando pelos professores que são convidados pelas universidades públicas para emitirem pareceres acadêmicos, chegando agora ao

¹⁶⁵ Brasil. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 46.

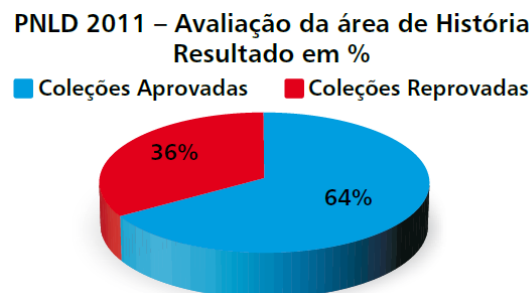
público para o qual existe esse Programa: professores e alunos da educação básica.¹⁶⁶

Foram selecionados para essa avaliação alguns critérios básicos, como: A condição de o livro didático auxiliar na formação de cidadãos conscientes; A qualidade pedagógica e didática das coleções; A qualidade do Manual do Professor; A correção das informações apresentadas aos estudantes; A qualidade e adequação do projeto gráfico e estrutura editorial da coleção; e o respeito à legislação que rege o Ensino público nacional, critério que mais nos interessa nessa pesquisa.

A legislação básica e as diretrizes que orientam o funcionamento do ensino devem ser rigorosamente observadas por uma coleção didática. No caso da História, particular destaque, neste momento atual, deve ser dado ao cumprimento da Lei 11.645, que dispõe sobre a obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das populações indígenas, bem como reflexões acerca da situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo.¹⁶⁷

Foi a partir deste PNLD 2011 que a Lei 11.645 começou a ser observada como critério de avaliação (e exclusão dos livros didáticos). Este Guia faz importantes considerações sobre a abordagem da temática indígena nas coleções avaliadas. Para o PNLD 2011 foram inscritas 25 obras, sendo que apenas 16 foram aprovadas, portanto, 9 coleções foram reprovadas, como demonstra o gráfico abaixo (gráfico 4), o que corresponde a uma margem de apenas 64% de aprovações.

Gráfico 6: Resultado da avaliação das coleções aprovadas e reprovadas do PNLD 2011.



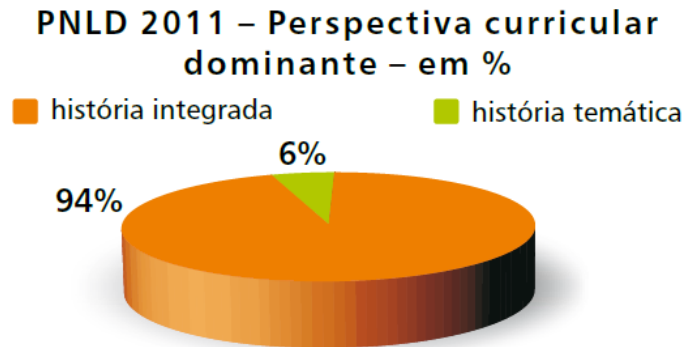
Fonte: GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 12.

¹⁶⁶ GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 9.

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 10.

Diferentemente das coleções analisadas para o PNLD 2008, nas de 2011 prevaleceram duas concepções de história, a integrada e a história temática, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 7: Concepções de História do PNLD 2011.



Fonte: GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 17.

O Guia adverte que as resenhas foram escritas de forma a não produzir análises valorativas, mas visando realizar uma análise geral das coleções para que os professores possam escolher as que melhor se adequem à sua realidade escolar. Considera que os livros didáticos de história se organizam em partes distintas, que nem sempre se integram de forma equilibrada, uma vez que “a produção de um livro com finalidades mercantis é complexa e, cada vez mais, sujeita à fragmentação de atividades e sujeitos à Autoria”¹⁶⁸. Desta forma, se afirma no texto de apresentação do Guia, não é possível pensar em um perfil único para um livro didático, “mas em perfis diferenciados que variam a cada quesito avaliativo.”¹⁶⁹

O Guia apresenta a avaliação de um critério que nos interessa explorar neste texto, que é a aplicação da Lei 11.645/2008 nos livros didáticos do PNLD 2014. Traz uma reflexão interessante a despeito das inovações processadas pelos movimentos sociais e pelo crescimento da pesquisa histórica, que é a constatação de que “a didatização de tais conteúdos e sua incorporação ao saber histórico escolar é algo que não se resolve em um curto espaço de tempo nem tampouco é espontâneo”¹⁷⁰, pois pressupõem-se “um cuidadoso processo – e tempo – de reorganização das bases de saber e de formação do professor.”¹⁷¹

A própria análise prévia dos livros didáticos, apresentados em um gráfico do Guia, que destaca a forma de abordagem da temática indígena e História da África nos livros dos

¹⁶⁸ GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 14.

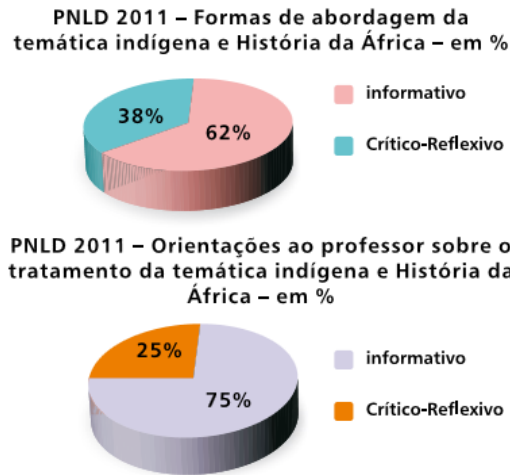
¹⁶⁹ *Idem*, p. 15.

¹⁷⁰ *Idem*, p. 23.

¹⁷¹ *Idem*, p. 23.

alunos e as orientações presentes no livro dos professores, mostra que as temáticas precisam ser mais bem desenvolvidas.

Gráfico 8: Guia de livros didáticos: PNLD 2011



Fonte: GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 23.

Na *Coleção História*, dos autores Leonel Itaussu de Almeida Mello e Luis César Amad Costa, da editora Scipione, a presença desta temática figura de forma limitada, aparece atrelada a colonização e são feitas breves alusões relativas à situação dos indígenas na atualidade. O Guia ainda menciona que a temática é desenvolvida “em decorrência da adoção de uma perspectiva cronológica linear e eurocêntrica”¹⁷², contudo, afirma que temas de inclusão e respeito às diferenças são abordados com frequência.

Na coleção *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, da Editora Moderna, “observa-se a perspectiva de privilegiar a História dos diferentes grupos humanos e suas culturas, com destaque para aqueles comumente silenciados em materiais didáticos”¹⁷³, assim, assegura que a Coleção trabalha positivamente a história e a cultura indígena, evidenciando os processos históricos a que foram submetidos. A descrição assinala que, no volume do 6º ano, a temática é trabalhada de forma densa; no 7º aparece associada aos povos pré-coloniais, sendo que o indígena na atualidade aparece neste volume a “partir de sua inserção na política nacional e das conquistas asseguradas na última Constituição Brasileira, como respeito à sua organização social, costumes e tradições”¹⁷⁴; e

¹⁷² *Ibidem*, p. 32.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 34.

¹⁷⁴ *Ibidem*, p. 38.

no volume do 9º ano “explicita-se a vulnerabilidade das áreas indígenas evocando-se o Parque do Xingu.”¹⁷⁵

A coleção *História e Vida Integrada* de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte de Lemos, da Editora Ática, se apresenta como um “instrumento de trabalho para o professor que deseja valorizar a construção da cidadania, os direitos humanos, bem como as conquistas em prol da tolerância religiosa e da pluralidade étnica e cultural”¹⁷⁶. Em relação à temática indígena, o conteúdo inicia-se a partir do 7º ano, “no contexto da colonização e focaliza a dimensão da resistência indígena”¹⁷⁷, no entanto, o tema não se limita “à sua presença no período colonial, uma vez que os povos indígenas são tematizados também no tempo presente, bem como é enfatizada sua produção cultural e inserção na sociedade brasileira atual, por meio de questões como a regulamentação e o uso de suas terras.”¹⁷⁸

A coleção *História em Documento: Imagem e Texto*, de Joelza Ester Domingues, da Editora FDT, tem como proposta romper com o eurocentrismo do conhecimento histórico e, no que concerne à temática indígena, o Guia menciona que ela é tematizada no volume do 7º ano, no contexto da colonização europeia, “por meio da discussão sobre os povos indígenas antes da chegada dos portugueses e suas formas de resistência à ocupação”¹⁷⁹. Também é trabalhada questões atuais dos indígenas, “sob a égide da discussão em torno das influências culturais que se preservaram”¹⁸⁰, mas que esse tema aparece de forma marginal, não sendo o mesmo uma tônica central da obra.

A coleção *História em Projetos*, de Carla Miucci Ferraresi, Andrea Paula e Conceição Oliveira, da Editora Ática, incorpora a temática indígena em uma perspectiva de valorização da participação dos indígenas como sujeitos históricos em múltiplas temporalidades, no entanto, é circunscrita, considerando a especificidade do conteúdo ao 7º ano, onde figura ao “longo da obra, seja por meio de relações com diversos temas, seja por meio de recursos visuais inseridos em atividades e textos que favorecem imagens positivas dos povos afroindígenas”¹⁸¹; além de discutir processos históricos e “a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas no território brasileiro e sua condição no contato com os europeus e na contemporaneidade.”¹⁸²

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 38.

¹⁷⁶ *Ibidem*, p. 39.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 42.

¹⁷⁸ *Ibidem*, p. 42.

¹⁷⁹ *Ibidem*, 47.

¹⁸⁰ GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 47.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 52

¹⁸² *Ibidem*, p. 52

A coleção *História Sociedade & Cidadania*, assinada por Alfredo Boulos Júnior, da Editora FDT, “As referências aos indígenas e afrodescendentes auxiliam na promoção positiva de sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder”¹⁸³, contudo, a temática é secundarizada no Manual do Professor, não oferecendo informações adicionais, além de uma lista denominada *livros, sites e filme – temática indígena*, para aprofundar a discussão sobre a história e a cultura indígena na sala de aula.

Em relação à coleção *História Temática*, de Conceição Aparecida Cabrini, Roberto Catelli Júnior e Andrea Rodrigues Dias Montellato, da Editora Scipione, menciona apenas que há orientações pertinentes quanto à história e cultura dos povos indígenas. O guia não explora, portanto, a forma como a temática é apresentada na coleção.

Sobre a coleção *Navegando pela História- Nova Edição*, dos autores Silvia Panazzo; Maria Luísa Vaz, da Editora FTD, ressaltamos que a temática indígena se apresenta sem maiores aprofundamentos, necessitando a ação complementar “por parte do docente que vier adotar essa coleção”¹⁸⁴. Informa, também, que é pouco perceptível a abordagem dos indígenas no Brasil da atualidade.

Sobre a coleção *Nova História – Conceitos e Procedimentos*, de Ricardo Dreguer Eliete Toledo, da editora Saraiva Livresiros e Editores, enfatiza que a temática indígena também é um tema que demanda complementação por parte dos professores que vierem a adotar a Coleção, e informa que não há densas orientações quanto ao tratamento curricular sobre a história das Nações Indígenas.¹⁸⁵

Quanto à coleção *Para Entender a História*, de Divalte Garcia Figueira e João Tristan Vargas, da Saraiva Livresiros e Editores, destaca:

Em relação aos povos indígenas, há problemas que o professor deve atentar, como a referência recorrente à classificação genérica de índios como “tupinambá”, a limitação de suas experiências ao período colonial e a limitada abordagem dos atuais problemas dos povos indígenas, como a regulamentação e uso das suas terras.¹⁸⁶

Na coleção *Para Viver Juntos - História*, do autores Débora Yumi Motooka; Ana Lucia Lana; Nemi Muryatan Barbosa e Anderson Roberti dos Reis, da editora Edições SM, aponta que há um tratamento adequado quanto à temática indígena.

A temática indígena aparece originalmente no 6º ano, vinculada ao povoamento da América. No 7º ano, será discutida sua ocupação no litoral, organização e modo de

¹⁸³ *Ibidem*, p. 54.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 64.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p.71.

¹⁸⁶ *Ibidem*, p. 77.

vida antes e após a chegada dos europeus. Ainda nesse volume, é trabalhada a questão dos indígenas brasileiros hoje, suas lutas em torno da demarcação de terra e preservação de suas identidades. Caberá ao professor, contudo, buscar complementações historiográficas, tanto no tratamento da História da África, quanto da temática indígena, que, em alguns casos, carece de revisão.¹⁸⁷

Em relação a coleção *Projeto Radix – História* de Cláudio Roberto Vicentino, da Editora Scipione, embora existam situações que expõem as questões étnico-raciais, “caberá ao professor a ampliação da reflexão sobre a temática do racismo e das formas de preconceito hoje”¹⁸⁸, sendo necessária uma atenção quanto à atualização do debate historiográfico. No geral, quanto ao tratamento da cidadania, “preocupa-se em apresentar positivamente a diversidade cultural e étnico-racial, que caracteriza o Brasil e as demais sociedades contemporâneas”¹⁸⁹, e procura evitar “olhar sobre um passado eurocêntrico ao apresentar a História de povos de outros continentes, como é caso dos capítulos dedicados à Índia, à China, à História dos Povos Africanos e Indígenas.”¹⁹⁰

Na coleção *Saber e Fazer História - História Geral do Brasil*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, da Saraiva Livreros e Editores, “O estudo dos afrodescendentes e indígenas é focalizado no tratamento da escravização, da exploração, do choque cultural e se dá por meio de um viés essencialmente eurocêntrico”¹⁹¹. Aborda, também, quando trata a questão do índio no presente, a destruição das culturas e a desterritorialização. Nas Atividades há proposições que “podem contribuir para a valorização da História, Cultura e Identidade dos Povos Indígenas”¹⁹², preconizados na “legislação específica, desde que o professor atente para as orientações contidas no MP.”¹⁹³

Na coleção *Tudo é História*, de Oldimar Pontes Cardoso, da Editora Ática, há “manifestações religiosas múltiplas, bem como das temáticas relativas aos afrodescendentes e povos indígenas”¹⁹⁴, mas não constituem “uma tônica central da coleção”¹⁹⁵, necessitando aos professores medidas para uma abordagem mais aprofundada.

Da coleção *Vontade de Saber História*, de Marco Pellegrini; Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, da editora FTD, o Guia analisa:

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 83.

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 92.

¹⁸⁹ *Ibidem*, p. 92.

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 92.

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 98.

¹⁹² *Ibidem*, p. 98.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 98.

¹⁹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 102.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 102.

Em relação à construção da cidadania, a coleção chama atenção para a importância do ensino pluriétnico e para as perspectivas contemporâneas de inclusão no currículo de História das culturas afrobrasileira e indígena, de acordo com a atual legislação, voltada para ações afirmativas. Visa contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos ainda arraigados na sociedade brasileira. Confere ênfase à importância do conhecimento sobre o passado/presente das sociedades africanas e indígenas, para a formação e valorização de sua identidade social, política e cultural na atualidade. Contribui para a formação do cidadão crítico, tendo em vista o conhecimento e a compreensão de alteridades capazes de favorecer a valorização e o respeito à diversidade e aos direitos humanos. Promove positivamente a imagem da mulher e considera sua participação em diferentes profissões e espaços de poder.¹⁹⁶

A respeito da coleção *Projeto Araribá História*, assinada pela editora chefe Maria Raquel Apolinário, da Editora Moderna, embora o tema seja abordado, sugere-se complementação por parte dos docentes, pois a temática aparece, de acordo com o Guia, “vinculado mais à historicização das situações que conduziram tais grupos a uma condição social de dificuldades no mundo contemporâneo do que, propriamente, à promoção positiva das representações referentes a tais grupos.”¹⁹⁷

[...] a História Indígena Brasileira é tratada no volume de 6º ano, sob o enfoque cultural, associada ao povoamento da América. No 7º ano, a temática é retomada no contexto da colonização portuguesa e no tratamento da diversidade cultural, lutas por terras, rede de relações, cotidiano e tradições.¹⁹⁸

Esta Coleção foi escolhida pelos docentes de escolas de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, no PNLD de 2011 e no de 2014, por isso merece uma atenção especial. Enfatizamos que esta apresenta outros problemas que não foram relatados na resenha do Guia, como: a quase exclusividade de imagens de indígenas em aldeias; a apresentação de imagens e trechos de relatos de viagem sem uma devida contextualização das mesmas etc.

Pelo exposto nas resenhas das coleções, percebemos que elas podem tanto direcionar a escolha, no sentido de contribuir para a seleção do livro mais completo, como também produzir uma falsa ilusão de que o livro didático bem avaliado está imune às limitações e problemas encontrados nos demais não tão bem avaliados.

O presente Guia teve que lidar com as demandas da Lei nº 11. 645, e trouxe uma leitura mais crítica e completa do que a do Guia de história anterior, também analisado nesta pesquisa. Entretanto, tomando o exemplo da coleção *Projeto Araribá*, percebemos que outras questões, tanto em relação aos pontos positivos ou mesmo as falhas e limitações, percebidos por nós, não aparecem na resenha. E, certamente, o mesmo vale para as outras coleções.

¹⁹⁶ *Idem*, p. 107.

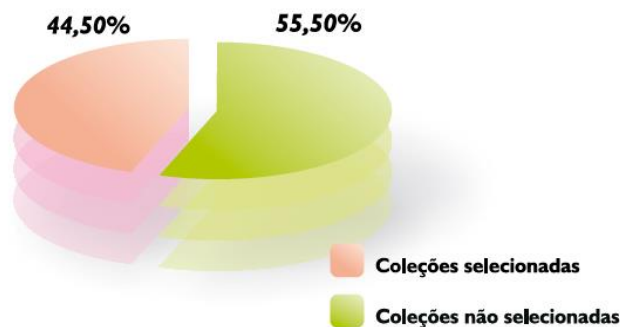
¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 87.

¹⁹⁸ *Ibidem*, p. 87.

2.3.2. Guia das coleções de livros didáticos de Geografia

No PNLD 2011, de um total de 18 coleções de Geografia apresentadas, 10 foram aprovadas, o que representa um percentual relativamente alto de reprovação se comparado ao PNLD anterior.

Gráfico 9: Percentagem das coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2011



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2011: Geografia: ensino fundamental: anos finais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 13.

Esse Guia segue uma tendência já verificada no PNLD 2011 para os livros didáticos de História, que é a apresentação do que vem a ser o PNLD, os profissionais envolvidos na avaliação e a elaboração da resenha das coleções de livros didáticos de Geografia.

Na apresentação da Coleção, mesmo mediante a aprovação da Lei 11.645, não aparece uma referência particular à mesma, apenas informa que as coleções foram selecionadas considerando como um dos critérios de avaliação o respeitar a legislação brasileira e as diretrizes e normas oficiais do ensino fundamental.

Nas resenhas individuais das coleções, questões relativas à aplicação da Lei 11.645 são identificadas no âmbito dos princípios étnicos de construção da cidadania, os indígenas são apontados como sujeitos efetivos no processo histórico-cultural de construção do espaço social. Critica-se, no entanto, algumas coleções de relegar a uma abordagem parcial a promoção dos afrodescendentes e dos indígenas, como também das mulheres.

Na coleção *Geografia*, de Melhem Adas, “A participação do indígena na construção do espaço geográfico do Brasil é contemplada por meio de textos, mapas e fotos; tanto a respeito da ocupação inicial do espaço brasileiro quanto em situações atuais”¹⁹⁹. Essa descrição não prevalece em todas as coleções, sendo que uma das críticas que mais se repetem

¹⁹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2011: Geografia: ensino fundamental: anos finais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 31.

no Guia é a pouca referência aos indígenas na atualidade, como pode ser observado na coleção *Geografia Crítica*, de José William Vesentini e Vânia Vlach.

Os afrodescendentes e descendentes indígenas no Brasil são mencionados de maneira a considerar sua presença na formação do espaço geográfico brasileiro, mas predomina uma abordagem tradicional e sintética, sem mencionar suas condições sociais ao longo da História do Brasil, tampouco sua situação atual.²⁰⁰

Tendência que se repete na coleção *Geografia, Sociedade e Cotidiano*, dos autores José Francisco Bigotto, Marcio Abondanza Vitiello, Maria Adailza Martins de Albuquerque, em que “O indígena é tratado em relação a seu papel histórico na formação da sociedade brasileira, mas não se trabalha aspectos atuais, como suas lutas e reivindicações”²⁰¹. E na coleção *Geografia*, dos autores João Carlos Moreira e José Eustáquio de Sene, a crítica principal é que a mesma reserva pouca ênfase aos princípios éticos de construção da cidadania, dedicando parcial atenção aos indígenas enquanto sujeitos efetivos no processo histórico-cultural de constituição do espaço social.

Problema semelhante foi identificado na coleção *Para Viver Juntos-Geografia*, dos autores Fernando dos Santos Sampaio, Marlon Clovis de Medeiros, Vagner Augusto da Silva e Júlia Cossermelli de Andrade, que apresenta limitações quanto a abordagem das questões de Gênero e étnico-raciais, uma vez que, mesmo trazendo aspectos históricos relacionados ao papel de negro, do índio e da mulher na sociedade brasileira, isso ocorre de forma pontual. Assim, mesmo não comprometendo a qualidade da obra de forma geral, uma vez que em outros aspectos ela foi bem avaliada, o Guia orienta aos que optarem pela escolha da obra certos cuidados, uma vez que

[...] tais abordagens limitam-se a um determinado período histórico, não apresentando a situação atual desses grupos na sociedade. Caberá ao professor superar essa lacuna pesquisando e propondo atividades e investigações aos alunos sobre a contribuição sociocultural contemporânea do negro, do índio e da mulher.²⁰²

Outras coleções, embora algumas mais pouco abrangentes, como destaca o Guia, tem a preocupação de destacar o papel dos indígenas no presente, como a coleção *Geografia Espaço e Vivência*, das autoras Andressa Turcatel Alves Boligian, Levon Boligian, Rogério Martinez e Wanessa Pires Garcia Vidal, que estimula a formação da cidadania a partir da discussão de temas que se encontram presentes em todo conteúdo e que “traz abordagens

²⁰⁰ *Idem, Ibidem*, p. 36.

²⁰¹ *Ibidem*, p. 46.

²⁰² *Ibidem*, p. 57.

pontuais, mais interessantes a respeito do papel da mulher na sociedade e da condição histórica e atual dos indígenas, com discussão sobre o futuro incerto desse grupo étnico.”²⁰³

Outra coleção que se enquadra entre aquelas que se preocupam em trabalhar a presença dos indígenas na contemporaneidade, organizada pela editora chefe Sonia Cunha da Souza Danelli, é a *Geografia Projeto Araribá*:

Na coleção, a diversidade de textos, imagens e, sobretudo, de atividades possibilita ao aluno uma educação isenta de preconceitos e estereótipos, reconhecendo que a sociedade brasileira é plural, formada pela contribuição de diferentes povos, de diferentes origens étnicas, responsáveis pela diversidade e pela riqueza cultural do país.

O Guia ainda enfatiza:

Ressalta-se também a participação do afrodescendente e do indígena na formação do espaço geográfico brasileiro, resgatando o passado escravo e valorizando as heranças culturais deixadas pelos antepassados, as quais estão presentes nos aspectos formadores da nacionalidade brasileira, permitindo questionar e problematizar a situação em que vivem esses grupos sociais na contemporaneidade.²⁰⁴

Mas, como nem tudo são flores, o mesmo orienta os professores quanto à valorização dos povos indígenas e a sua contribuição para a “formação do povo brasileiro, seus valores, tradições e saberes”, elencando que “torna-se necessário que o professor enfatize as heranças desses grupos na cultura e sociedade nacional e ressalte a presença de outras etnias que compõem a diversidade e pluralidade do Brasil.”²⁰⁵

Na coleção *Perspectiva Geográfica*, dos autores Cláudia Maria Borges Bazan de Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Rogério Gonçalves e Roseni Rudek Corrêa Nascimento:

Os afrodescendentes e descendentes indígenas no Brasil são mencionados de maneira a considerar sua presença na formação do espaço geográfico brasileiro, bem como sua inserção na sociedade contemporânea, mencionando suas condições sociais ao longo da História do Brasil e da situação atual.²⁰⁶

No entanto, como crítica negativa à Coleção, destaca que “a representação de afrodescendentes e indígenas em espaços de poder não é feita com ênfase”²⁰⁷. Outra questão destacada na coleção *Projeto Radix-Geografia*, dos autores Beluce Bellucci e Valquíria Pires Garcia, é que, apesar de a imagem dos afrodescendentes e indígenas ser “promovida

²⁰³ *Ibidem*, p. 42.

²⁰⁴ *Idem, Ibidem*, p. 64.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 67.

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 61.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 61.

positivamente por meio de ilustrações e textos escritos que evidenciam suas contribuições para a sociedade e a sua participação na formação do espaço geográfico”²⁰⁸, não o faz, porém, com a “frequência que se faz adequada à realidade brasileira.”²⁰⁹

Sobre a coleção *Geografia do Mundo*, dos autores Diamantino e Marcos, destaca:

No processo de ensino-aprendizagem, ao longo dos quatro anos de estudo, o aluno exercita a cidadania por meio do estudo das questões de gênero, do afrodescendente e do indígena, destacando-se o caráter valorativo desses grupos no processo de formação e desenvolvimento da sociedade brasileira. A superação de preconceitos e estereótipos é uma preocupação presente na coleção, na medida em que visões sobre questões regionais, de gênero, raça e cor são desmitificadas a partir do estudo do processo histórico que revela como foram produzidas as desigualdades regionais e sociais.²¹⁰

2.3.3. Guia das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa

O Guia de livros didáticos de Português do PNLD 2011, assim como os Guias de História e Geografia, analisados nesse texto, tem como premissa critérios comuns, dos quais nos interessa destacar o cumprimento das seguintes legislações: Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008; Estatuto da Criança e do Adolescente; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

As coleções ainda tinham como critério a exclusão de coleções que, dentre outras coisas, veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; e/ou fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.²¹¹

Das 26 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental que passaram pelo processo avaliativo no PNLD/2011, 38,46% foram excluídas; 61,54% foram aprovadas, restando um total de 16 coleções.²¹²

²⁰⁸ *Idem*, p. 70-71.

²⁰⁹ *Idem*, p. 70-71.

²¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2011: Geografia: ensino fundamental: anos finais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 51.

²¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 13.

²¹² *Idem*, *Ibidem*, p. 27.

Nesse Guia a diversidade sociocultural brasileira aparece como característica de alguns livros didáticos, o que, supõe-se, a inclusão da temática indígena. No entanto, não aparece em nenhuma resenha uma abordagem específica sobre como é trabalhado o tema em questão.

2.4. ANÁLISE DAS RESENHAS DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA DO PNLD 2014

Nessa parte do texto analisaremos como a temática indígena é apresentada nas coleções aprovadas e resenhadas nos guias de livros didáticos de História, Geografia e Português do PNLD 2014. As obras apresentadas nestes guias serão usadas por três anos consecutivos (de 2014 a 2016) em escolas de todo o Brasil.

2.4.1. Guia das coleções de livros didáticos de História

No PNLD 2014, como já sinalizamos anteriormente, existe uma preocupação em explicar o que é o PNLD e qual a importância do mesmo no processo final de escolha dos livros didáticos, que é realizada pelos professores das escolas públicas brasileiras. São observados para essa avaliação os mesmos critérios básicos do PNLD 2008²¹³, um deles, o critério que averigua o respeito à legislação que rege o Ensino público nacional, que abrange a aplicação da Lei 11.645, é o ponto central dessa pesquisa.

Diferentemente do Guia do PNLD 2008 este não traz no seu texto um panorama geral de como a História da África, dos Afro-Brasileiros e dos povos indígenas aparecem nas coleções analisadas. No entanto, nas avaliações individuais das coleções, sugere que se “empregue meios auxiliares para abordar a história e a cultura dos povos indígenas e dos africanos, considerando sua diversidade e situando-os no tempo presente, além dos direitos políticos e sociais que incluem mulheres e idoso”²¹⁴, observação que compete a um dos critérios de avaliação, o respeito às questões de cidadania.

Essa observação, logo no início do Guia, nos aponta para as características das coleções que, especificamente em relação à história e cultura indígena, ainda apresenta várias limitações. Contudo, várias obras foram muito bem avaliadas quanto a esse quesito em

²¹³ A qualidade pedagógica e didática das coleções; A qualidade do Manual do Professor; A correção das informações apresentadas aos estudantes; A qualidade e adequação do projeto gráfico e estrutura editorial da coleção e o respeito à legislação que rege o Ensino público nacional.

²¹⁴ GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2013, p. 11.

particular, considerando que muitas das avaliações negativas do PNLD 2008 de algumas coleções não constam no PNLD 2014. Os livros didáticos de História, de acordo com as resenhas do Guia, optaram, em sua grande maioria, pela história integrada ou a intercalada, foram poucas coleções que optaram pela História temática.

Quanto ao ensino de história e da cultura indígena os Guias apresentam algumas questões problemáticas: a predominância da apresentação da temática em um determinado período, o colonial; e a pouca visibilidade dos indígenas no presente. Contudo, de modo geral, as coleções apresentam avaliações positivas, afirma que as obras estão isentas de preconceitos e estereótipos, e quando não se enquadram em determinado quesito, a resenha apresenta como possibilidade de contornar a deficiência dos livros didáticos, o uso de outros meios de informação, caso façam a opção pelo material, para trabalhar a história e a cultura indígena.

Em geral, os livros didáticos aprovados procuram combater o preconceito racial, como revela as resenhas do Guia do PNLD 2014. Como se verifica na coleção *Encontros com a História*, das autoras Carla Maria J. Anastasia e Vanise Maria Ribeiro, em que, de acordo com a resenha, a coleção “oportuniza discussões acerca das relações étnico-raciais, especialmente abordadas em algumas atividades. Na mesma medida, concede atenção especial ao problema do preconceito racial, enfatizando a importância do combate a crenças e práticas dessa natureza.”²¹⁵

Porém, a coleção *História Sociedade & Cidadania* – edição reformulada assinada por Alfredo Boulos Junior, da editora FDT, “não possibilita uma reflexão ampla sobre as consequências do preconceito racial na atual sociedade”²¹⁶, contudo,

Apesar de não problematizar a ideia do reconhecimento da diversidade desses povos, enfoca conteúdos relativos a diversidade cultural e identitária, história do confronto colonial, práticas culturais no passado e no presente e suas lutas contemporâneas pelo direito a terra e a educação.²¹⁷

Uma questão que aparece nas resenhas diz respeito ao espaço dado aos indígenas nos livros didáticos. Na Coleção *Estudar História: das origens do homem à era digital* (Patrícia Ramos Braick), embora a coleção dê um tratamento adequado à história desses povos no Brasil, observa-se que os indígenas “ganham espaço em situações muito determinadas.”²¹⁸

²¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2013, p. 26.

²¹⁶ *Idem, Ibidem*, p. 57.

²¹⁷ *Ibidem*, p. 60.

²¹⁸ *Ibidem*, p. 32.

As Coleções promovem a valorização e o respeito às diferenças. Na coleção *Link História*, da editora IBEP, dos autores Denise Mattos Marino e Léo Stampacchio, a história das “comunidades indígenas é tratada, especialmente, com a incorporação desses sujeitos históricos em sua diversidade ao longo do processo histórico da humanidade”, com “ênfase especial no papel das comunidades indígenas e nas diversas formas de resistência que desenvolveram, possibilitando-lhes diversas influências na cultura das sociedades do continente americano.”²¹⁹

A coleção *História e Vida Integrada*, dos autores Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte de Lemos, também se preocupa com o protagonismo indígena e a legislação e, além de abordar a temática indígena em vários períodos, há atividades que “possibilitam não só a denúncia contra todo tipo de discriminação como também contribuem para desenvolver atitudes positivas dos alunos em relação aos grupos historicamente discriminados”²²⁰. A Coleção, portanto, aborda temas “que remetem a discussão de leis e decretos que se relacionam com a cidadania e apontam para a relação entre os direitos e deveres do cidadão na atualidade.”²²¹

Sobre a coleção *História em Documento Imagem e Texto*, de Joelza Esther Domingues, da Editora FDT, o Guia ressalta uma abordagem consistente e apropriada sobre a temática indígena, “o que permite aos alunos desenvolver empatia em relação as diferenças, além de entendimento crítico das desigualdades sociais que ainda persistem”²²². Há capítulos específicos nos livros da coleção que aborda a vida indígena antes da chegada dos europeus e analisa a resistência destes à ocupação do Brasil, além de reflexões sobre “os processos de aculturação, os diversos e importantes saberes indígenas, sua participação em eventos como a Cabanagem e a Balaiada”²²³.

Na coleção *História nos dias de hoje*, assinada por Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, da Editora Leya, embora esteja bem avaliada em muitos aspectos, observa que os professores que optarem pela coleção devem “buscar complementações para desenvolver o trabalho com memória, identidade, cultura e história local, diversidade étnica e cultural dos povos indígenas.”²²⁴

Na coleção *Jornadas. Hist-História*, de Silvia Panazzo, Maria Luísa Albiero Vaz, da editora Saraiva Livreiros e Editores, prevalece uma abordagem menos aprofundada referente

²¹⁹ *Ibidem*, p. 35.

²²⁰ *Ibidem*, p. 43.

²²¹ *Ibidem*, p. 43.

²²² *Ibidem*, p. 47-48.

²²³ *Ibidem*, p. 47-48.

²²⁴ *Ibidem*, p. 55.

ao processo histórico vivenciado por povos indígenas e negros, sendo necessário um trabalho intensivo dos professores, com o auxílio de materiais complementares, para propiciar um dimensionamento mais adequado da diversidade cultural e da “complexidade das experiências históricas vivenciadas por esses povos.”²²⁵

Na coleção *Leituras da história*, de Oldimar Cardoso, da editora Edições Escala Educacional, “A **temática indígena**²²⁶ encontra-se contemplada sucintamente na abordagem de episódios históricos específicos do período da colonização do Brasil pelos portugueses”, e são escassas “as propostas de leituras e atividades que trabalhem com a diversidade étnica dos povos indígenas e com as relações sociais contemporâneas nas quais tais sujeitos estão inseridos.”²²⁷

Na coleção *Nova História, Conceito e Procedimentos* de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, da Editora Saraiva Livresiros e Editores, o tema está presente em todos os volumes da coleção, com destaque especial dado as povos indígenas na atualidade, com foco na luta por direitos sociais e culturais.²²⁸

Diferentes histórias e experiências dos povos indígenas antes e depois da presença portuguesa são abordadas na coleção, operando um deslocamento do marco da colonização. Valorizam-se, por um lado, de forma significativa, as lutas políticas e culturais protagonizadas pelos indígenas na atualidade. Por outro, é dada na coleção menor visibilidade as imagens visuais relativas aos afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras na atualidade.²²⁹

A coleção *Para entender a História*, de João Tristan Vargas e Divalte Garcia Figueira, da Editora Saraiva Livresiros e Editores, procura articular a história e a cultura indígena na formação sociocultural do Brasil e da população brasileira, com o intuito de promover o respeito e a valorização das culturas indígenas, “bem como a compreensão do caráter multicultural da formação do Brasil”²³⁰. Desta forma, esta coleção dimensiona as resistências e lutas dos diferentes grupos sociais e “Verifica-se uma abordagem adequada do tema dos povos indígenas no Brasil e na América, dando conta da sua história e lutas contemporâneas.”²³¹

Na coleção *Para Viver Juntos História*, de Muryatan Santana Barbosa, Débora Yumi Motooka, Anderson Roberti dos Reis e Ana Lúcia Lana Nemi), da editora Edições SM,

²²⁵ *Ibidem*, p. 67.

²²⁶ Destaque no original.

²²⁷ *Ibidem*, 72.

²²⁸ *Ibidem*, p. 75.

²²⁹ *Ibidem*, p. 78.

²³⁰ *Ibidem*, p. 84.

²³¹ *Ibidem*, p. 84.

Os **grupos indígenas**²³² são retratados a partir das relações travadas com os europeus no período colonial brasileiro. São fornecidos dados sobre suas influências na culinária e nas denominações linguísticas. Há também lugar para discutir as lutas e conquistas de direitos contemporâneos dos indígenas, como a questão da demarcação de terras e a preservação de seus valores, tradições e identidades. Constam, ainda, exercícios que procuram desconstruir imagens estereotipadas dos grupos indígenas. A representação desses grupos no período colonial faz-se a partir da história dos tupis-guaranis, concedendo pouca visibilidade aos demais grupos indígenas.²³³

Na coleção *Perspectiva Histórica*, de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo, da Editora do Brasil, segundo o Guia, a temática indígena aparece de forma bem equilibrada nos quatro volumes, no entanto, adverte sobre o uso na sala de aula da coleção devido a algumas insuficiências quanto à temática, pois os professores teriam que lançar mão de textos complementares para “trabalhar com experiências históricas constituídas antes e depois da escravidão moderna e da colonização da América”²³⁴. Também argumenta sobre a necessidade de os docentes encontrarem outras formas “para dar maior visibilidade a afrodescendentes e indígenas no Brasil atual, já que, na coleção, suas imagens estão basicamente vinculadas aos temas do trabalho escravo, do apresamento e das manifestações de suas culturas.”²³⁵

Na coleção *Por dentro da História*, de Maria Aparecida Pontes, Célia Cerqueira; Pedro Santiago, da editora Edições Escala Educacional, o tema está bem distribuído nos quatro volumes da coleção por meio de capítulos, imagens, atividades, boxes e seções. O tema em questão é tratado de modo plural, não estando restrito ao período colonial ou imperial, incluindo também a experiência contemporânea dos indígenas no Brasil.²³⁶

A coleção *Projeto Araribá História*, assinada por Maria Raquel Apolinário, da Editora Moderna, contempla elementos da história e das culturas indígenas, estabelecendo relações entre passado e presente “para conectar experiências pretéritas às problemáticas contemporâneas dos grupos indígenas, promovendo seu conhecimento, a percepção e o respeito a diversidade”²³⁷. O Guia ainda observa que “Isso é destacado principalmente a partir da chegada dos europeus a América, apontando as relações travadas, as representações sociais construídas, a experiência da escravidão e as formas de resistência”²³⁸. Nessa coleção os

²³² Grifo no original.

²³³ *Ibidem*, p. 90.

²³⁴ *Ibidem*, p. 96.

²³⁵ *Ibidem*, p. 96.

²³⁶ *Ibidem*, p. 100.

²³⁷ *Ibidem*, p. 106.

²³⁸ *Ibidem*, p. 106.

principais desafios dos grupos indígenas destacados são a luta pelo reconhecimento do direito a posse da terra e da preservação da identidade.

Segundo a resenha da coleção *Projeto Radix-História*, de Cláudio Vicentino, da Editora Scipione, é clara a exposição da experiência presente dos povos indígenas e, também promove “ações de desconstrução dos estereótipos, como a ideia de indolência indígena e de atraso tecnológico.”²³⁹

Contudo, a abordagem das características de como viviam as tribos indígenas em aldeias é realizada agrupando todas as diferentes etnias em um único modo de vida, moradia, formas de trabalho. Há iniciativas positivas no sentido de denunciar o não cumprimento dos direitos indígenas mencionados na Constituição, de tomar partido pelo direito a terra, sobretudo à terra indígena anterior a chegada dos europeus.²⁴⁰

Em relação à coleção *Projeto Teláris-História*, de Reinaldo Seriacopi e Gislane Campos A. Seriacopi, da Editora Ática, menciona que a relação bibliográfica apresenta textos clássicos e mais recentes, mas que os professores devem buscar materiais de auxílio para aprofundar o trabalho sobre os povos indígenas, principalmente quanto aos aspectos atuais. No que concerne à cultura indígena, destaca ainda que nesta Coleção

[...] Os indígenas são tratados como agentes que compuseram suas trajetórias, sendo sujeitos de suas histórias. Entretanto, são escassas as abordagens que trabalhem com a diversidade e multiplicidade de povos indígenas, principalmente quanto aos que vivem atualmente em território brasileiro.²⁴¹

Na coleção *Projeto Velejar História*, dos autores Roberto Catelli Junior, Conceição Cabrini e Andrea Montellato), da Editora Scipione, que é, diferente da maioria, organizada em eixos temáticos, “valorizando a abordagem da experiência humana no tempo a partir da relação passado-presente bem como o desenvolvimento de diferentes noções temporais”²⁴², os povos indígenas ocupam importante espaço nos quatro volumes, e são exploradas “situações diversas de sua condição específica, seja na luta por direitos, seja pelas características das suas culturas.”²⁴³

A coleção *Saber e Fazer História*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, da editora Saraiva Livres e Editores, se posiciona de forma a combater o preconceito racial, contempla imagens de indígenas em diferentes temporalidades, apesar de não terem tratamento equilibrado em todos os volumes. Destaca-se, também, o papel de personagens que

²³⁹ *Ibidem*, p. 112.

²⁴⁰ *Ibidem*, p. 112.

²⁴¹ *Ibidem*, p. 118.

²⁴² *Ibidem*, p. 120.

²⁴³ *Ibidem*, p. 121.

tiveram algum destaque na história, como indígenas ocupando cargos eletivos. Como característica da coleção, menciona que a abordagem sobre os indígenas enfatiza

[...] as suas lutas políticas, especialmente no tocante a demarcação de terras e no fato de eles habitarem o continente americano antes da chegada dos povos europeus. Entretanto, nos textos e imagens referentes aos indígenas, há indicações ocasionais da variedade de suas etnias, sendo geralmente tratados como um único povo.²⁴⁴

Na coleção *Vontade de Saber História*, de Adriana Dias, Marco Pellegrini e Keila Grinberg, da editora FDT, “A história e a cultura indígena são trabalhadas na coleção de forma a desconstruir estereótipos, como a ideia de atraso tecnológico entre os povos indígenas, e de denunciar o não cumprimento dos direitos indígenas”²⁴⁵, destaca-se, também, que a diversidade indígena é abordada em diferentes aspectos, “dentre os quais se destaca o mapeamento dos vários tipos de construções nas aldeias indígenas no Brasil atual”²⁴⁶. Contudo, apresenta de forma parcial a abordagem das atuais condições de preservação da cultura e seu direito a terra. Assim, o Guia assevera a necessidade de os professores investirem em pesquisas paralelas, para superar as limitações da coleção.

2.4.2. Guia das coleções de livros didáticos de Geografia

No PNLD 2014²⁴⁷ foram inscritas um total de 26 coleções e, deste total, 24 foram aprovadas. Uma das novidades do edital do PNLD 2014 foi a proposta de apresentação dos Objetos Educacionais Digitais (OEDs), que, nessa seleção, entre as 26 coleções inscritas no PNLD 2014, foram apresentados por 17 coleções, no entanto, apenas 9 dos OEDs das mesmas atenderam os requisitos mínimos do edital para serem aprovados. Desta forma, as coleções foram divididas do seguinte modo: tipo 1, que corresponde ao modo usual (sem a presença dos OEDs); e tipo 2, que são aquelas que apresentaram os OEDs. As coleções cujos OEDs não atenderam os requisitos mínimos foram classificadas no tipo 1.

As obras aprovadas no PNLD 2014 obedecem rigorosamente os critérios definidos no edital de convocação e inscrição do PNLD, que são basicamente: O respeito à legislação brasileira e às diretrizes e normas oficiais do ensino fundamental; A observação dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social; A coerência e adequação da

²⁴⁴ *Ibidem*, p. 129.

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 135.

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 135.

²⁴⁷ GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014: Geografia: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2013.

abordagem teórico-metodológica proposta; A apresentação de conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados; Um manual do professor adequado e compatível com a linha pedagógica adotada; Uma estrutura editorial; e Um projeto gráfico apropriado aos objetivos didático-pedagógicos.²⁴⁸

Os erros mais comuns encontrados nas coleções apresentadas para a avaliação foram: legendas incompletas, resultando em ausência e/ou equívoco de datas e de autoria nas ilustrações; seleção de figuras pouco adequadas ao ensino, contendo propagandas de marcas comerciais e/ou fora do contexto da discussão; exiguidade de imagens e textos que analisam e retratam a diversidade étnica e de gênero no Brasil; pouco ou nenhum destaque ao papel da mulher, do indígena e do afrodescendente na sociedade contemporânea, especialmente na brasileira, com pouca ênfase nas especificidades locais e regionais; dificuldades metodológicas na realização da transposição de conceitos básicos da ciência geográfica para as atividades didáticas cotidianas.²⁴⁹

O Guia enfatiza que, de modo geral, as 24 coleções aprovadas estão isentas de preconceito ou indução a preconceitos relativos às diferenças étnicas, condições regionais, econômico-sociais, de gênero, de idade ou outras formas de discriminação. Entretanto, nas resenhas individuais das coleções aprovadas no tocante à temática indígena, alguns problemas e limitações foram apontados.

O primeiro problema recai sobre a participação e o papel dos indígenas na formação do Brasil, este é enfatizado como ponto de tensão entre as duas coleções, respectivamente: na coleção *Expedições Geográfica*, dos autores Melhem Adas e Sérgio Adas, no intuito de relatar um aspecto positivo, menciona que esta aborda a diversidade dos povos que participaram e ainda participam da formação sócio-espacial presente no mundo, porém, não há uma valorização mais destacada sobre o papel dos indígenas, assim como de outros grupos, nesse processo, além de existir poucos debates sobre preconceito²⁵⁰; e na coleção *Observatório de Geografia*, dos autores Ângela Corrêa da Silva, Raul Borges Guimarães e Regina Célia Corrêa de Araújo, cita que a “contribuição que as culturas africanas e indígenas deram para a formação da sociedade colonial brasileira é apresentada de forma positiva, mas a abordagem realizada sobre o processo histórico e condição atual, é superficial.”²⁵¹

O segundo ponto problemático se refere à ausência de representatividade nas coleções de livros didáticos dos indígenas em espaços público e de poder, pois, atualmente,

²⁴⁸ *Ibidem*, p. 9.

²⁴⁹ *Idem, Ibidem*, p. 10.

²⁵⁰ *Ibidem*, p. 24.

²⁵¹ *Ibidem*, p. 28.

sabe-se da participação deles em diversos espaços públicos, e mesmo em atividades de liderança política²⁵². Desta forma, a crítica situa, principalmente, na pouca menção ou apresentação de imagens de indígenas ocupando espaços de poder ou, melhor dizendo, são coleções em que os indígenas são retratados quase que/ou exclusivamente em aldeias.

Essa postura é verificável em três coleções: na obra *Coleção Geografia*, dos autores Roberto Giansanti, Fernanda Padovesi Fonseca, Jaime Tadeu Oliva e Gilberto Pamplona da Costa, em que “Os indígenas são retratados apenas nas aldeias”²⁵³; na *Coleção Século XXI: Geografia e Pacificação*, assinada por Maria Inês Vieira, Celso Avelino Antunes e Maria do Carmo Pereira, mencionam que as situações de aprendizagem que tratam da cultura afro-brasileira ou descendente e dos povos indígenas “podem contribuir para suas invisibilidades ao apresentar um número pequeno de imagens e poucos textos que valorizem essas etnias em espaços de poder”²⁵⁴; e na coleção *Geografia-Estudos para a Compreensão do Espaço* de James & Mendes, a temática é deficiente quanto à isenção dos indígenas e de outros grupos nos espaços de poder, pois estas seriam “esparsas e pouco aprofundadas.”²⁵⁵

Outra característica do Guia são as recomendações aos professores de como lidar com as limitações das coleções. Isso fica explícito claramente em três coleções: Na coleção *Geografia Dinâmica e Contraste*, dos autores Paulo Moraes, Hélio Garcia e Tito Garavello, os docentes são aconselhados a darem uma maior atenção na abordagem da cultura indígena brasileira e dos povos afrodescendentes, visto que as “abordagens relativas aos indígenas brasileiros e aos povos afrodescendentes ocorrem de modo pontual, sem destaque para o papel que desempenham na constituição do espaço geográfico brasileiro”²⁵⁶, indicando que existem apenas citações esparsas sobre a luta dos indígenas pelos seus direitos. A Coleção, dessa forma, optou por sugerir, ao invés de apresentar no texto do livro do aluno, “ao professor como abordar esses temas em itens específicos apresentados no final do *Manual do Professor*.”²⁵⁷

A segunda coleção, denominada *Para Viver Juntos Geografia* (tipo 2), dos autores Fernando dos Santos Sampaio, Marlon Clovis de Medeiros e Vagner Augusto da Silva, adverte que o professor “deverá estar atento e ir além do que é apresentado na coleção sobre a diversidade cultural brasileira, realizando projetos e atividades que se referem às

²⁵² Os povos indígenas que têm tido uma participação ativa nos espaços de poder, sobretudo, em organizações políticas e econômicas, contribuindo de muitas formas nas decisões de interesse nacional.

²⁵³ *Idem, Ibidem*, p. 33.

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 43.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 56.

²⁵⁶ *Ibidem*, p. 37.

²⁵⁷ *Ibidem*, p. 37.

contribuições sociais, econômicas e culturais dos indígenas, dos afrodescendentes e das mulheres no país.”²⁵⁸

E na coleção *Projeto Araribá-Geografia*, de Fernando Carlo Vedovate, a recomendação é que “devem ser ampliados os temas relativos à participação dos povos indígenas e afrodescendentes na formação do espaço geográfico brasileiro, cabendo, ainda, um aprofundamento dos temas que tratam da diversidade e da tolerância cultural.”²⁵⁹

Além de todas essas problemáticas citadas acima, constatou-se a existência também de um tratamento diferenciado sobre a temática nos volumes da Coleção, em que o 7º ano foi priorizado em detrimento dos outros. Esta característica foi encontrada em três coleções: Na coleção *Geografia Homem e Espaço*, de Anselmo Lazaro Branco e Elian Alabi Lucci, e *Geografia Espaço e Vivência* de Andressa Turcatel Alves Boligian, Levon Boligian, Rogério Martinez e Wanessa Pires Garcia Vidal, e na coleção *Vontade de saber Geografia*, de Neiva Torrezani. Na primeira coleção citada existe ainda o problema de que “raras são as menções a indígenas e afrodescendentes na participação no cenário político e econômico do país.”²⁶⁰

Em outras treze coleções, ao contrário das demais, não são apresentadas características negativas nas resenhas dos Guias. Se, por um lado, isso pode ser positivo, por outro devemos considerar que os critérios de avaliação variam de um para outro avaliador. Dessa forma, os textos das resenhas dos livros didáticos bem avaliados, por exemplo, não menciona qual é o lugar dos indígenas nos espaços de poder, entre outras questões. Elaboramos, dessa forma, um quadro explicativo para demonstrar os pontos levantados sobre essas coleções:

Tabela 1: Coleções de livros didáticos de Geografia do PNL D 2011

COLEÇÃO	OBSERVAÇÃO
<i>Geografia em foco</i> – Adriano Baroni, Alice de Martini, Maria Angélica Tozarini Teixeira e Rogata Soares Del Gaudio	Segundo a resenha do Guia, “está isenta de preconceitos ou indução a estereótipos”, além disso, “Promove a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros.” ²⁶¹
Coleção <i>Geografia nos Dias de Hoje</i> – Rosaly Braga Chianca, Lígia Ortega, Cláudio Giardino e Virna Carvalho	“A participação dos povos indígenas e afro-brasileiros na formação do espaço brasileiro é estudada e valorizada, assim como sua presença na sociedade e na cultura nacional.” ²⁶²
<i>Geografia Sociedade e Cotidiano</i> (tipo 1) – Dadá Martins,	Há vários “exemplos de conteúdos que valorizam os indígenas e afrodescendentes não apenas no âmbito do Brasil, mas também em

²⁵⁸ *Ibidem*, p. 96.

²⁵⁹ *Idem, Ibidem*, p. 108.

²⁶⁰ *Idem, Ibidem*, p. 62.

²⁶¹ *Ibidem*, p. 47.

²⁶² *Ibidem*, p. 65.

Francisco Bigotto e Marcio Vitiello	outros locais do mundo.” ²⁶³
<i>Geografia - Uma Leitura do Mundo</i> – Sonia Castellar e Valter Maestro	Observa-se que “As estratégias apresentadas promovem positivamente as culturas afro-brasileira e indígena, destacando sua importância na formação do Brasil e valorizando o caráter multicultural da sociedade brasileira.” ²⁶⁴
<i>Jornadas. Geo-Geografia</i> (tipo 2) – Ângela Rama e Marcelo Moraes Paula	[...] O papel dos povos indígenas e dos afrodescendentes na formação de um etos nacional e da base territorial do Brasil é evidenciado, sempre aludindo às contribuições desses grupos de forma positiva e historicamente posicionada. O mesmo cuidado é dispensado à inserção desses grupos étnicos na formação social e territorial de outros países. ²⁶⁵
<i>Mundo da Geografia</i> – Igor Moreira	Promove “positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. Incentivam-se práticas pedagógicas voltadas para o respeito e a valorização da diversidade, os princípios da sustentabilidade, da cidadania ativa e do convívio social republicano.” ²⁶⁶
<i>O Mundo da Geografia</i> (tipo 2) – Laercio de Mello e Hamilton Bettes Junior.	“Os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano são abordados por meio de textos e mapas que representam as terras e os diferentes povos indígenas tanto em épocas passadas como na atualidade.” ²⁶⁷
<i>Perspectiva-Geografia</i> – Cláudia Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves e Roseni Rudek	“Estuda-se a diversidade das experiências humanas, reflexo das condições naturais, culturais, econômicas e políticas de grupos, classes, povos e países, na perspectiva de reconhecer essa diversidade para que o aluno respeite e valorize a pluralidade e as diferenças.” ²⁶⁸
<i>Por dentro da Geografia</i> – Wagner Costa Ribeiro	“Promove-se positivamente a imagem e a cultura de afrodescendentes e descendentes de etnias indígenas na sociedade brasileira. A cultura e as tradições dos povos indígenas brasileiros são valorizadas, assim como as diferenças e particularidades regionais, econômico-sociais, étnicas, de gênero, de religião e de idade. Textos e imagens ressaltam a pluralidade da sociedade brasileira, valorizando seus saberes, hábitos alimentares e culturais nos diferentes volumes da coleção. Na perspectiva da formação do espaço geográfico, abordam-se as influências dos grupos indígenas na ocupação pretérita do território e imagens em contextos que valorizam sua cultura, suas tradições e seus valores.” ²⁶⁹
<i>O Projeto Radix-Geografia</i> – Beluce Bellucci e Valquíria Pires Garcia	Evidencia que “Imagens de mulheres, negros e indígenas estão refletidas em diversas situações, incluindo suas participações em diferentes postos do mercado de trabalho e inseridos na cultura contemporânea brasileira.” ²⁷⁰
<i>Projeto Teláris- Geografia</i> – José William Vesentini e Vânia Rúbia Farias Vlach	A coleção “preza-se pelo respeito à diversidade, uma vez que se abordam as diferenças sociais, culturais, religiosas, econômicas, étnicas e de gêneros que existem entre os povos, os países e as nações, de maneira equânime.” ²⁷¹

²⁶³ *Ibidem*, p. 71.

²⁶⁴ *Ibidem*, p. 73.

²⁶⁵ *Ibidem*, p. 83.

²⁶⁶ *Idem, Ibidem*, p. 86.

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 92.

²⁶⁸ *Ibidem*, p. 100.

²⁶⁹ *Ibidem*, p. 102.

²⁷⁰ *Ibidem*, p. 112.

²⁷¹ *Ibidem*, p. 115.

Projeto <i>Velear-Geografia</i> – João Carlos Moreira e Eustáquio de Seme	Evidencia uma “promoção positiva dos indígenas e da população de origem africana na formação do espaço geográfico brasileiro.” ²⁷²
---	---

Fonte: GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014: Geografia: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2013.

Organização: Elaboração própria.

2.4.3. Guia das coleções de livros didáticos Língua Portuguesa

O PNLD 2014, da mesma forma que o Guia de 2011, não concebe um tratamento particular à temática indígena ou sobre a África e a cultura afro-brasileira. Também subentende-se que ela é trabalhada em algum momento nos livros didáticos aprovados, até mesmo porque constitui em um critério de avaliação geral para as avaliações do PNLD prevista no edital.

Outra questão que merece ser observada é que nos Guias do PNLD dos livros didáticos de Língua Portuguesa, para os três volumes, há uma atenção particular ao processo de escolha dos livros efetivados nas escolas pelos professores, indicando caminhos e procedimentos a serem adotados para uma boa seleção das obras. Enfatiza-se a importância de os professores não ficarem somente presos à avaliação presente nas resenhas dos Guias, mas também incentivam os mesmos a terem contato com as obras antes da decisão final.

Essa abordagem é interessante, uma vez que, como se percebe na leitura dos Guias, alguns temas, mesmo sendo conteúdo obrigatório, não têm um espaço específico no Guia, não aparece nas resenhas, como, por exemplo, o tratamento que é dispensado aos povos indígenas nos livros didáticos aprovados. Supõe-se que a temática seja tratada nas coleções, até mesmo por as mesmas terem passado por um processo avaliativo que teve como critério a Lei 11.645/08. Mas, para saber como a temática aparece nos livros didáticos, é necessário folhear os mesmos, pois as resenhas não disponibilizam informações, mesmo que superficiais, sobre o tema.

²⁷² *Ibidem*, p. 120.

CAPÍTULO III

IMAGENS E REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NA SALA DE AULA

Não escolhi ser índio, essa é uma condição que me foi imposta pela divina mão que rege o Universo, mas escolhi ser professor, ou melhor, confessor dos meus sonhos. Desejo narrá-los para inspirar outras pessoas a narrarem os seus, a fim de que o aprendizado ocorra pela palavra e pelo silêncio. É assim que dou aula, com esperança e com sonhos. Daniel Munduruku²⁷³

Nas últimas décadas algumas conquistas importantes oriundas do protagonismo indígena possibilitaram uma maior visibilidade dos povos indígenas no cenário nacional e internacional. Esse fato exige dos educadores posturas mais engajadas no tocante a reflexão e sobre a diversidade étnica e cultural existente no Brasil na sala de aula. No entanto, lidar com inumeráveis demandas de conteúdo impostas pelo currículo oficial, e de outras demandas oriundas de diversos movimentos sociais, como faz o professorado, não é uma tarefa simples. E a assimilação dos conteúdos pelos discentes passa pelos meandros da subjetividade.

Alguns temas fornecem mais dificuldades que outros, oferecendo aos docentes dificuldades que só com alguma persistência podem ser superadas. O ensino da temática indígena, por exemplo, ainda é um desafio para muitos docentes no Brasil. Com a Lei 11.645/08, que assinala a importância e a obrigatoriedade do tema na sala de aula, e ainda supondo que o tema seja abordado com certa frequência nas escolas brasileiras, e em outros meios de informação, torna-se interessante pensar nas representações formuladas pelos discentes sobre o tema.

Nesse capítulo buscamos identificar as representações dos indígenas elaboradas pelos discentes das séries finais do Ensino Fundamental em Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, tendo em vista uma estrutura de análise comparativa.

3.1. CATEGORIA DE ANÁLISE

As sociedades indígenas têm sido campo fértil para construção das mais diversas representações. De acordo com Rinaldo Sérgio Vieira Arruda,

No Brasil, o desconhecimento ou o desprezo pelo papel da diversidade cultural no estímulo e enriquecimento das dinâmicas sociais e, principalmente, a recusa

²⁷³ MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Global, 2009, p. 56.

etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação cultural diversa, tem sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas. Na postura ideológica predominante, os índios não contam para o nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma pré-brasilidade.²⁷⁴

A escola, se pensada como espaço de reprodução de valores e conhecimentos, pode ser reconhecida, também, como espaço de transformação de uma determinada realidade. A afirmação de Arruda²⁷⁵ é preocupante, e nos faz refletir sobre a postura que alunos e professores têm tomado para reverter esta situação. Como afirma Munduruku, é na escola que são aprendidas as regras sociais e os comportamentos desejados, então,

Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas destas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações negativas, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro.²⁷⁶

A construção do texto desta parte do trabalho relaciona-se à constatação de que os estudos que procuraram identificar o imaginário sobre os indígenas na sociedade brasileira falam da existência de duas concepções diferentes sobre os indígenas baseadas na proximidade e no distanciamento da sociedade brasileira de povos indígenas.

Sobre isso, Roberto Cardoso de Oliveira²⁷⁷, já em 1965, mencionou a existência de comentários desencontrados a respeito dos indígenas na consciência nacional, estabelecendo que entre aqueles situados nas grandes cidades são construídas imagens geralmente positivas, enquanto para aqueles que convivem diretamente com populações indígenas as formulações de imagens negativas acontecem com mais frequência e que, em algumas circunstâncias, os próprios indígenas falam de dois tipos de brancos, identificando aqueles que moram distantes como “bons”. A literalidade do provérbio cabe perfeitamente aqui: “o que os olhos não vêem o coração não sente”.

²⁷⁴ ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. *Imagens do Índio: Signos da Intolerância*. In: GRUPIONE, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli. *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. Ed. Da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001, p. 43.

²⁷⁵ ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. *Imagens do Índio: Signos da Intolerância*. In: GRUPIONE, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli. *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. Ed. Da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001, p. 43.

²⁷⁶ MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Global, 2009, p. 22.

²⁷⁷ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O índio na consciência nacional (1965)*. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A sociologia do Brasil Indígena*. Rio de Janeiro: Editora da USP, 1972.

Em 1995, outro autor de se pronunciou sobre estas duas oposições apontadas por Cardoso de Oliveira foi o antropólogo Pacheco de Oliveira²⁷⁸. Para ele a explicação é bastante lógica, pois as populações que convivem diretamente com populações indígenas geralmente

[...] estão dominadas política e ideologicamente por uma elite municipal, a qual tem fortes interesses econômicos que colidem com os índios, pretendendo apossar-se de suas terras e recursos ambientais (madeira, minério, peixes, caça, etc.), alimentando assim uma postura racista. Estereótipos como o de “preguiçosos”, “ladrões” e “traíçoeiros”, correspondem a acusações não comprovadas, mas que, de tanto repetidas, parecem juízos naturais. E, pior ainda, são usados como evidência que permitem justificar as medidas contra os índios e até mesmo ações genocidas.²⁷⁹

A população urbana ao contrário, segundo Oliveira²⁸⁰, pensa o índio a partir de um conjunto de ideias relacionadas à origem multirracional da nação brasileira. Nessa concepção, na perspectiva do autor, prega-se a inexistência do racismo, pois a nação seria constituída pelo mito da fusão das três raças (branco, índio e negro), no qual o indígena é identificado como “o primeiro brasileiro.”²⁸¹

Sendo assim, direcionamos a análise deste capítulo para as representações formuladas pelos discentes tendo em vista estas oposições mencionadas acima, uma vez que as escolas estão situadas em municípios do Vale São Patrício, que abriga também um dos três povos indígenas sobreviventes do Estado de Goiás. E os municípios foram estrategicamente escolhidos por serem vizinhos, e, no entanto, apresentarem níveis de contato diferenciados com os povos indígenas do Estado; em especial, discutiremos as representações formuladas sobre os Tapuios do Carretão.

De acordo com Ossami de Moura, a Convenção para a grafia de nomes tribais (CGNT), estabelecida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em 1953, acordou que “não se escreveriam os nomes indígenas com letras minúsculas e sim com maiúsculas, uma vez que seus nomes representam um povo. Também foi vetada a flexão tanto em número como em gênero, a não ser que o nome já esteja escrito em português”²⁸². No entanto, em seu trabalho, o nome do grupo indígena em estudo (os tapuios) é grafado seguindo

em parte a Convenção da ABA, empregando a letra maiúscula inicial quando se trata de um nome próprio (o nome de um povo indígena) e a minúscula quando tratar de um adjetivo, e de acordo com o modo de falar empregado pela própria comunidade

²⁷⁸ OLIVEIRA, Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* - Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

²⁷⁹ *Ibidem*, p. 63

²⁸⁰ *Ibidem*.

²⁸¹ *Ibidem*, p. 62

²⁸² OSSAMI DE MOURA, *op. cit.*, p. 20-21.

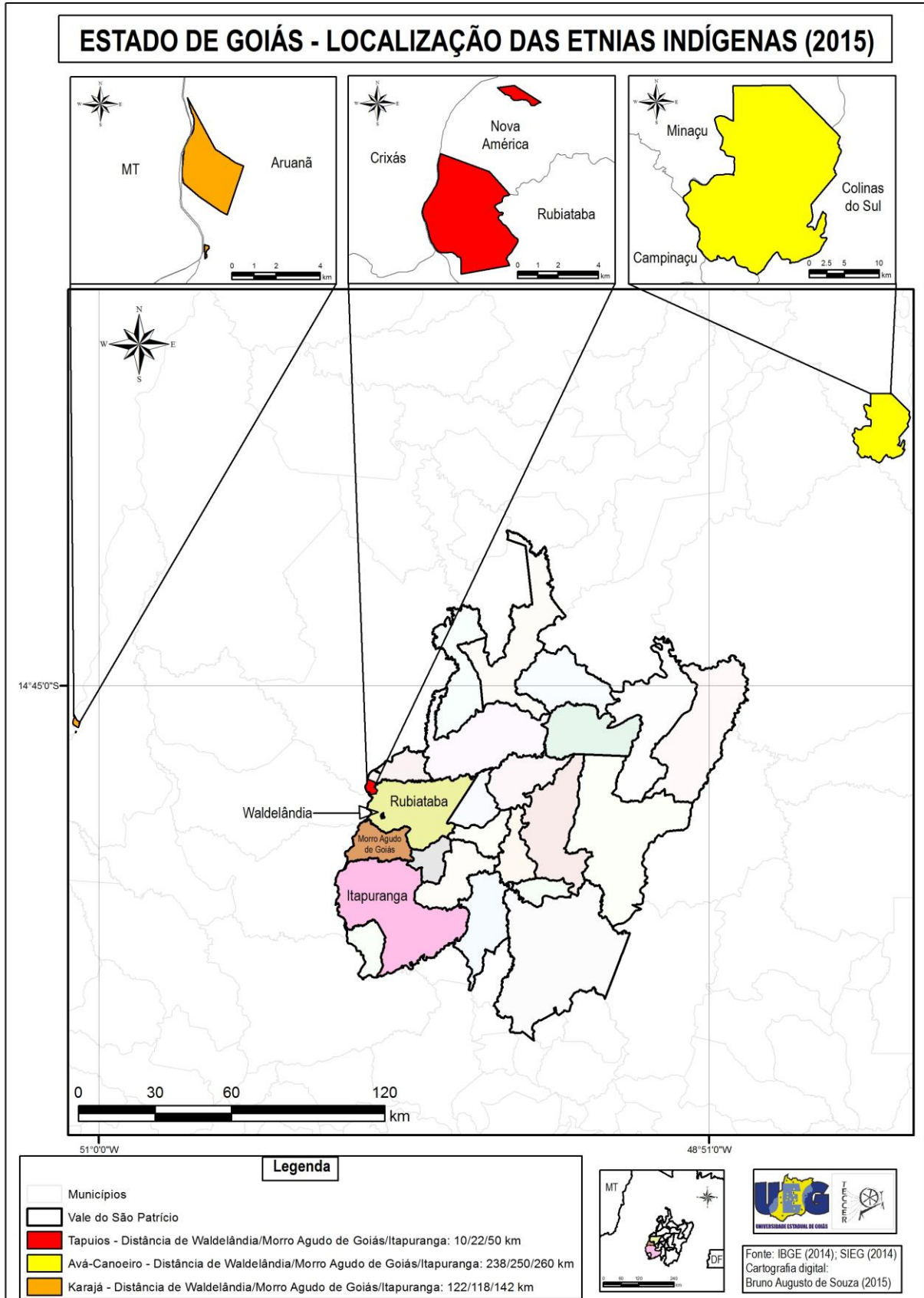
indígena e pela população regional, ou seja, com variações em gênero e número: o Tapuio, os Tapuios, as Tapuias.²⁸³

Dessa forma, optamos também pelo uso do termo Tapuios flexionado neste trabalho por ser assim que o povo indígena se autodenomina e é reconhecido pela população envolvente, incluindo, portanto, parte dos discentes e docentes participantes desta pesquisa.

O mapa na página seguinte, para melhor exemplificar, (Mapa 1) apresenta a relação proximidade-distanciamento do nosso campo de estudo com as três etnias indígenas do Estado de Goiás. Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e Waldelândia ficam a poucos quilômetros de distância dos Tapuios do Carretão, enquanto as outras duas etnias indígenas localizam-se em uma região mais distante.

²⁸³ *Ibidem*, p. 20-21.

Mapa 1: Localização dos campo de estudo em relação às três etnias indígenas do Estado



3.1.1. O que sabem os estudantes de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e de Waldelândia sobre os indígenas de Goiás

No Estado de Goiás, atualmente, a população indígena está reduzida a três povos: os Tapuios do Carretão, Os Karajá de Aruanã e os Avá-Canoeiro. Outrora, em um passado não muito distante, existiam outras etnias que, assim como grande parte dos indígenas no Brasil e no mundo, enfrentaram um processo de assimilação e extermínio, e foram vencidos pelo avanço do colonizador.

Os povos indígenas de Goiás possuem realidades históricas e culturais distintas, sendo assim, as especificidades de cada um destes povos devem ser consideradas e explanadas em sala de aula com muito cuidado, a fim de não reproduzir discursos generalizantes.

Partindo da curiosidade em saber quais povos indígenas os discentes de Morro Agudo de Goiás, Waldelândia e Itapuranga conheciam, elaboramos a questão de número 10 do questionário 1 (Você conhece ou já ouviu falar de algum povo indígena de Goiás? Quais?). Abaixo, apresentamos os resultados, mas antes, gostaríamos de reforçar que os dados foram intencionalmente organizados de forma a agrupar em um único seguimento de análise Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, e em separado, os dados do município de Itapuranga.

Desta forma, eis os resultados: Em Morro Agudo de Goiás e Wanderlândia a maioria dos alunos afirmou conhecer, no entanto, apenas os Tapuios do Carretão e os Karajá de Aruanã foram citados, sendo os primeiros de forma mais expressiva. Desta forma, 65% dos discentes mencionaram os Tapuios e 5% os Karajá de Aruanã, enquanto 29% não souberam responder.

As respostas para a mesma pergunta em Itapuranga apresentaram percentuais diferentes. A diversidade de povos indígenas citada foi maior, como pode ser exemplificado no quadro abaixo. No entanto, surpreendentemente não souberam citar nem ao menos o nome de uma das etnias (83 %), o pequeno número daqueles que sabiam quem eram os Tapuios do Carretão (4%), que estão situados a poucos quilômetros do município e, sobretudo, o desconhecimento em relação aos Avá-canoeiro.

Tabela 1: Quadro demonstrativo dos povos indígenas do Estado de Goiás citados na questão 10 do questionário.

Porcentagem dos povos indígenas citados pelos discentes de Itapuranga			
Tapuios do Carretão	4%	Caiapós	3%
Karajá de Aruanã	8%	Xavantes	2%
Goyazes	5%	Não conhecem ou não responderam	83%

Fonte: Arquivo pessoal.

Organização: Elaboração própria.

O número de estudantes que não souberam responder ou apontar quem são os povos indígenas do Estado de Goiás chega ao impressionante número de 83% para Itapuranga e de 29% para Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, sendo uma das etnias indígenas do Estado de Goiás, os Avá-Canoeiro não foram sequer mencionados.

Esse dado se revela importante no sentido de que as coleções de livros didáticos de história, geografia e português analisados nesta pesquisa, dos anos finais do Ensino Fundamental, não apresentam conteúdos sobre os povos indígenas do Estado do Goiás. Os indígenas que figuram nos livros didáticos são outros, como demonstraremos no capítulo seguinte. E, considerando uma das questões do questionário aplicado a professores das escolas-campo, percebemos que a explanação do tema foi pouco abrangente nas três localidades estudadas.

Portanto, nessa fase escolar (do 6º ao 9º ano), as informações sobre os povos indígenas de Goiás, às quais os estudantes remetem, são oriundas de outros meios de informação. Assim, acreditamos que a maior menção aos Karajá entre os discentes de Itapuranga pode ser explicada pelo turismo na região do Rio Araguaia que, de certa forma, é frequente entre os moradores do município. Alguns discentes chegam a relatar isso em algumas passagens. A maior referência aos Tapuios pelos discentes de Morro Agudo de Goiás e Waldelândia é bastante lógica, pode ser explicada pela proximidade do aldeamento destas localidades, como é claramente exemplificado no mapa seguinte (Mapa 2).

3.1.2. Representações formuladas sobre os Tapuios do Carretão por estudantes de Waldelândia e Morro Agudo

As representações formuladas pelos discentes de Morro Agudo de Goiás e Waldelândia giram em torno de apreensões do cotidiano, apesar de os indígenas não estarem em contato diário com os discentes, a proximidade garante, mesmo entre aqueles que não tiveram uma experiência pessoal de contato, acesso à informação sobre estes indígenas mediante relatos de outras pessoas.

A maioria dos discentes descreveu os Tapuios do Carretão como pessoas normais. Isso aparece como uma tentativa de ressaltar a ausência de um estilo de vida indígena “tradicional”, ou seja, diferente do deles. Assim alguns estudantes ainda os caracterizam como “índios modernos” e justificaram essa denominação pelo modo que os Tapuias se vestem e a forma como são suas casas.²⁸⁴

Al. 1: [...] eu acho eles normal (sic) não acho nenhuma diferença.

Al. 2: [...] Eles agem como pessoas normais tem uma escola aonde eles vivem tem casas normais eles som (sic) legais.

Al. 3: [...] conheci eles e eles são uns índios (sic) modernos.

Al. 4: [...] Índios modernos e vive em uma comunidade

Al. 5: [...] são indígenas mas tem as mesmas características (sic) de pessoas normais.

Al. 6: [...] as vezes (sic) convivemos com eles em interclasse e eles vivem na aldeia próxima.

Al. 7: [...] só sei que são índios que tem educação como nós não sei (sic) direito eu acho que vivem numa cidade chamada tapuia.

Algumas características negativas são atribuídas também

Al. 8: [...] alguns são agressivos por causa do uso de álcool (sic), mais a maioria tem bom relacionamento com os brancos.

Al. 9: Os tapuios são pessoas muito estranhas que vivem no município (sic) de Rubiataba.

Essas descrições são relativas ao contato que acontece com certa frequência, e que, pelo que parece, estão também permeadas por preconceito. O modo de vida dos Tapuios provoca certa desconfiança nos discentes quanto à identificação destes como indígenas, por não verem neles características fenotípicas distintas e culturais significativas. Dessa forma foram recorrentes respostas como estas:

Al. 10: [...] são indígenas (sic) mas são quase igual a gente vestem roupas normais e quase não tem cultura

Al. 11: [...] eles deveriam seguir mais suas crenças, fazer coisas que indígenas de verdade fazem (sic) como caçar, dançar e plantar.

²⁸⁴ Não há distinção no vestuário, e nem nas habitações destes indígenas com a população vizinha.

Os indígenas, dessa forma, foram referidos como “sem cultura”, e também como indígenas não verdadeiros. De fato, como informa Ossami Moura²⁸⁵, quem “visita a Reserva Indígena não encontra, ali, alguns elementos característicos de uma aldeia indígena tradicional”²⁸⁶. Entre os alunos e alunas essa constatação fica evidenciada nestas respostas sobre o que sabiam em relação aos Tapuios do Carretão:

- Al. 12: [...] são muito legais eles moram em casa de verdade veste roupa [...]
 Al. 13: [...] Eles são muito legais eles moram em casa de verdade
 Al. 14: [...] Índios (sic) que convive com pessoas. Em fazendas
 Al. 15: [...] já ouvi falar e também já fui lá eles são pessoas comuns e vivem nas proximidade (sic) de Waldelândia.
 Al. 16: [...] as (sic) vezes convivemos com eles em interclasse e eles vivem na aldeia próxima chamada tapuia

O depoimento do alunado equivale a um conhecimento relativo ao contato local, que se dá de várias formas (por exemplo, em atividades esportivas escolares, denominadas de “interclasse”, na citação acima), ou mesmo, em alguns casos, por intermédio de visitas à comunidade Tapuia.

Nas respostas, as questões que mais foram problematizadas tiveram relação com a identidade dos Tapuios do Carretão. Os discentes, a partir de características culturais e estruturais da comunidade, questionam sistematicamente a identidade dos mesmos. Interessante notar, na primeira resposta citada acima, a dedução do discente de que os Tapuios “vivem em casas normais” e que “vestem roupas”, essa ideia se contrapõe à dos indígenas imaginários que vivem em florestas, moram em ocas e andam nus.

3.1.3. As representações formuladas sobre os Tapuios do Carretão por estudantes de Itapuranga

Como demonstra o quadro acima (Quadro 1), poucos foram os apontamentos do nome dos Tapuios como indígenas do Estado de Goiás. Outro dado interessante é que nenhum aluno respondeu afirmativamente sobre a pergunta que mencionava a existência de indígenas perto do local onde moravam.²⁸⁷

Em uma questão específica, sobre se eles conheciam ou já tinham ouvido falar deste povo, as respostas obtidas demonstraram que os Tapuios compreendem uma identidade

²⁸⁵ Os dados apresentados pela autora estão relacionados a projetos e pesquisas de campo e bibliográficas iniciados por ela de 1987 até o final da década de 1990.

²⁸⁶ OSSAMI DE MOURA, Marlene Castro. *Os Tapuios do Carretão: etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás*. Goiânia: Ed da UCG, 2008, p. 197.

²⁸⁷ Questão número 11 do questionário em anexo.

desconhecida, mesmo para aqueles que afirmaram que já tinham ouvido falar ou conheciam os mesmos.²⁸⁸

- Al. 1: Já ouvir falar, mas não me lembro, Quem são? e nem onde vivem
- Al. 2: Sim, são índios, não sei onde vivem
- Al.3: Os tapuias vivem nas floresta.
- Al. 4: Já, Tribo indígena, não sei
- Al. 5: Sim eu so (sic) ouvi falar deles não onde eles vivem
- Al. 6: Sim, são integrantes de uma tribo.
- Al. 7: Sim, uma tribo indígena, não sei responder
- Al. 8: Sim. pessoas que vivem nas terras conquistadas
- Al. 9: Os Tapuias são índios, nas matas florestas e nos povoamentos
- Al. 10: Já ouvi falar mas (sic) não li ou ouvi suas histórias
- Al. 11: Sim. eles viviam em Goiás antigamente antes da inauguração de Goiás
- Al. 12: Sim, ele é uma tribo, nas florestas.
- Al. 13: Sim, mas não sei onde vivem.
- Al. 14: sim so (sic) que eu esqueci
- Al. 15: Tapuias são uma tribo mas (sic) não me lembro onde vivem e quem são
- Al. 16: Já, mas não me lembro onde e quem são.
- Al. 17: Sim, mas não me lembro muito bem.
- Al. 18: Sim, índios nas florestas.

Tanto para as respostas afirmativas quanto para as negativas para a mesma pergunta, aparece, com frequência, afirmações imprecisas.

- Al. 19: São índios vivem na floresta amazona
- Al. 20: Não, índios, nas aldeias
- Al. 21: Ouvi falar mas não sei muito
- Al. 22: Ouvi falar mas não sei muito
- Al. 23: Não que eu me lembre
- Al. 24: Não sei quem eles são.
- Al. 25: Não sei quem são e nem na onde mora
- Al. 26: Nuca vi e nuca (sic) vi falar
- Al. 27: Não me lembro
- Al. 28: Não, acredito que seja índios, e que moram nas aldeias

Ao contrário dos outros dois locais relacionados, o imaginário sobre os Tapuios não está construído a partir de uma experiência empírica. Os poucos que disseram que já ouviram falar, não puderam ou souberam dar informações mais precisas sobre quem eram e onde viviam estes indígenas. Há uma única resposta que aponta os Tapuios como indígenas do estado de Goiás, mas esta os define como pertencentes a um passado distante e inexistes na atualidade.

Essas considerações só reforçam a necessidade do tema ser explanado em sala de aula. Apesar da relativa proximidade geográfica, o alunado demonstra que a identidade indígena dos Tapuios do Carretão é, sobretudo, desconhecida.

²⁸⁸ Respostas para a pergunta número 12 do questionário em anexo I (Você já ouviu falar dos Tapuias? Quem são? Onde vivem?)

3.2. IMAGENS PLURAIS DOS INDÍGENAS NA SALA DE AULA

As representações produzidas pelos alunos e alunas sobre os povos indígenas ainda estão sedimentadas em uma tradição escolar que reforça certas distinções entre indígena e não indígenas a partir de traços exteriores, popularizados em uma data comemorativa, a saber, o Dia do Índio. Nas escolas campo esta data é lembrada por meio de atividades, como por exemplo, a produção de textos e desenho.

Ao mesmo tempo em que os alunos e alunas, em sua grande maioria, afirmaram nos questionários que os povos indígenas podem morar tanto em florestas quanto em cidades, como podemos observar na tabela abaixo, nos desenhos produzidos estes são retratados quase que exclusivamente em aldeias ou em meio à floresta.

Tabela 2: Respostas dos discentes com base na questão número 7 do questionário 1.

Na sua opinião, onde os indígenas devem morar?	Itapuranga	Morro Agudo de Goiás e Waldelândia
Nas matas e florestas	29%	33%
Nas cidades	8%	5%
Nas florestas e/ou nas cidades	64%	56%
Outros		1%

Fonte: Arquivo pessoal

Organização: Elaboração própria.

A partir dos resultados de uma pesquisa em escolas do Rio de Janeiro, Niterói, Campinas e Natal, dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, Pedro Funari e Ana Piñón revelam que

Quando solicitados a desenhar índios, os alunos escolheram, para identificar o personagem, características distintivas como o corte de cabelo, a tanga e os artefatos, especialmente o arco e a flecha. Menos de 10% dos desenhos mostram algo além da figura do índio de modo que os aspectos culturais da vida indígena não aparecem muito claros ou relevantes. A representação mais comum da comunidade aparece na forma de ocas. Os demais aspectos da imensa riqueza cultural indígena (pinturas rupestres, cestarias, pinturas corporais, para citar os mais conhecidos) não merecem atenção.²⁸⁹

Os desenhos feitos por estudantes de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e Waldelândia não diferem muito das características detectadas pelos pesquisadores citados. Cabe relatar também que essas representações estão imbricadas em uma tradição escolar, cuja

²⁸⁹ FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. *A temática indígena na escola: subsídio para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 106.

reprodução se dá principalmente nas aulas de arte como, por exemplo, através de atividades como a produção de desenhos ou pinturas durante a comemoração do Dia do Índio, e outras datas.²⁹⁰

3.2.1. Produções dos discentes de Itapuranga

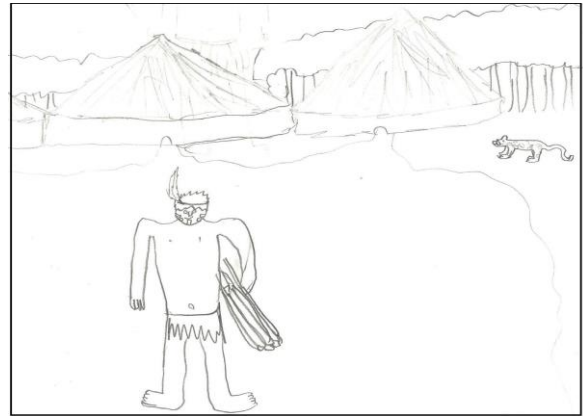
Alguns desenhos, com os das ilustrações abaixo, (Ilustrações 1 e 2)²⁹¹, se assemelham muito às encontradas nos livros didáticos.

Ilustração 1: Desenho de estudante do 7º ano de Itapuranga (Escola 2).



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 2: Desenho de estudante do 6º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal.

Ocas, arcos, flechas e outros utensílios característicos apareceram com frequência nos desenhos. É possível identificar neles também a influência/referência aos indígenas norte-americanos, provavelmente oriundas dos meios de comunicação, como a televisão e o cinema. Isso explica, por exemplo, o formato triangular de algumas ocas desenhadas por muitos estudantes.

²⁹⁰ Nos anos iniciais do Ensino fundamental é comum a reprodução de certos estereótipos, que permanecem nos anos consecutivos evidentes nos desenhos produzidos pelos discentes voluntários desta pesquisa. Um exemplo claro é a distribuição de desenhos de colorir de indígenas na aldeia, seminus, portando arcos e flechas.

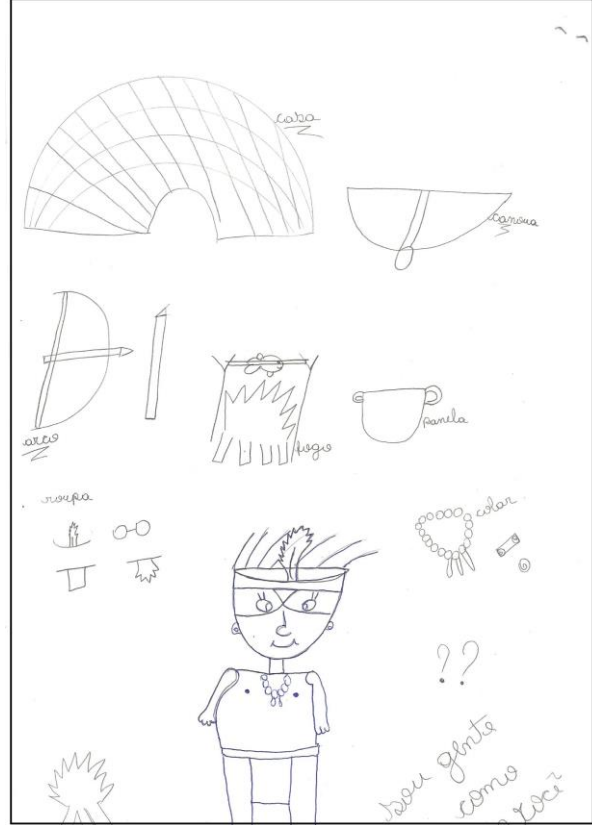
²⁹¹ Esses desenhos se assemelham às ilustrações dos livros didáticos usados pelos discentes, trabalhados no IV Capítulo desta pesquisa.

Ilustração 3: Desenho de estudante do 8º ano de Itapuranga (Escola 2).



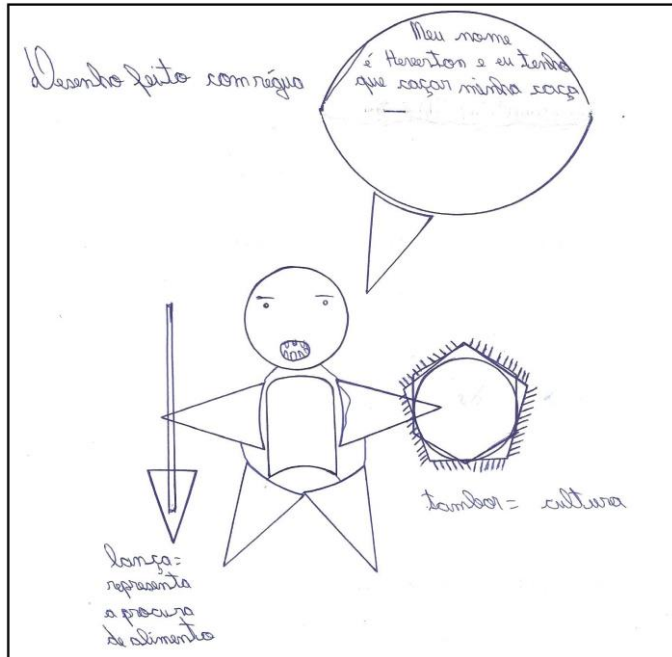
Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 5: Desenho de estudante do 9º ano de Itapuranga (Escola 2).



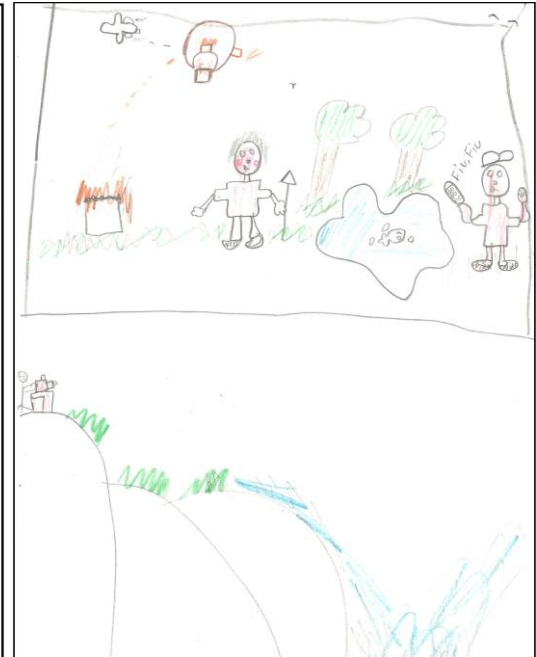
Fonte: Arquivo Pessoal.

Ilustração 5: Desenho de estudante do 8º ano de Itapuranga (Escola 2).



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 6: Desenho de estudante do 9º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal.

Os ambientes escolhidos para representar indígenas foram exclusivamente a aldeia e a floresta, percebemos também que a maioria das imagens retrata uma relação intensa com a paisagem, como se os indígenas fizessem parte dela.

Um dos desenhos (Ilustração 6), no entanto, conta com a presença de uma pequena aeronave que sobrevoa a aldeia onde se encontram dois indígenas, que parecem ignorar sua presença, de tão envolvidas nas atividades cotidianas. O desenho sugere que a aeronave está atacando um objeto voador (talvez um balão) com tiros. Também, abaixo, separado por uma linha que parece delimitar um desenho do outro, comporta uma pessoa (que acreditamos que seja a tentativa de representar um indígena) com uma câmera apontada em direção a uma cachoeira.

O desenho descrito acima (Ilustração 6) foi o único elaborado, entre todos os discentes das escolas do Município de Itapuranga, participantes da pesquisa, que retratou o uso de tecnologias ocidentais em aldeias indígenas. O curioso foi constatar que existe no livro didático de Geografia, usado pelos discentes, do qual trataremos no próximo capítulo, a imagem de um indígena em condição semelhante, segurando uma câmera em uma ilustração. (Ilustração 57).

Ilustração 7: Desenho de estudante do 6º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal.

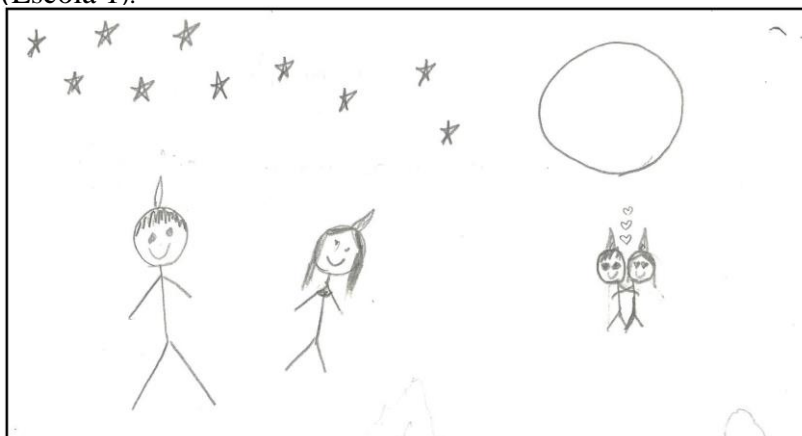
Ilustração 8: Desenho de estudante do 6º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo Pessoal.

Outra representação recorrente é a de famílias, entre os povos indígenas, estruturadas segundo os preceitos cristãos, com formação monogâmica e quase sempre com um ou mais filhos. Isso fica evidente nos desenhos abaixo (Ilustração 9 e 10).

Ilustração 9: Desenho de estudante do 7º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal

Ilustração 10: Desenho de estudante do 7º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal.

A ausência ou quase (já que em alguns desenhos os indígenas portam tangas) de roupas são recorrentes nos desenhos.

Ilustração 11: Desenho de estudante do 7º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 12: Desenho de estudante do 7º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal

Ilustração 13: Desenho de estudante do 9º ano de Itapuranga (Escola 1).



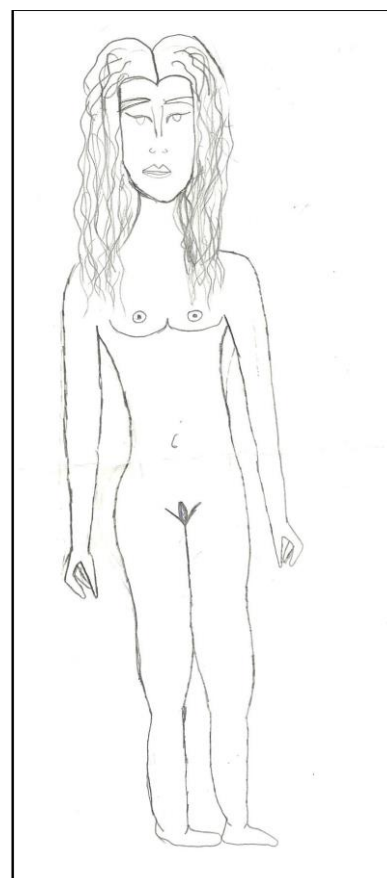
Fonte: Arquivo pessoal

Ilustração 14: Desenho de estudante do 8º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 15: Desenho de estudante do 8º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 16: Desenho de estudante do 9º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 17: Desenho de estudante do 9º ano de Itapuranga (Escola 1).



Fonte: Arquivo pessoal.

3.2.2. Produções dos discentes de Morro Agudo de Goiás

As representações dos discentes localizados nas proximidades dos Tapuios não diferem radicalmente, em sua grande maioria, das formuladas pelos estudantes do Município de Itapuranga, contudo, a minoria nos interessa por divergirem sensivelmente das representações dos indígenas, apresentadas acima, dos discentes de Itapuranga.

Da imagem 18 até a imagem 29 notam-se muitas semelhanças com as representações percebidas nos desenhos produzidos pelos estudantes de Itapuranga, tais como o indígena como habitante exclusivamente da floresta.

Ilustração 6: Desenho de estudante do 6º ano de Morro Agudo de Goiás.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 7: Desenho de estudante do 6º ano de Morro Agudo de Goiás.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 20: Desenho de estudante do 7º ano de Morro



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 21: Desenho de estudante do 7º ano de Morro Agudo de Goiás.



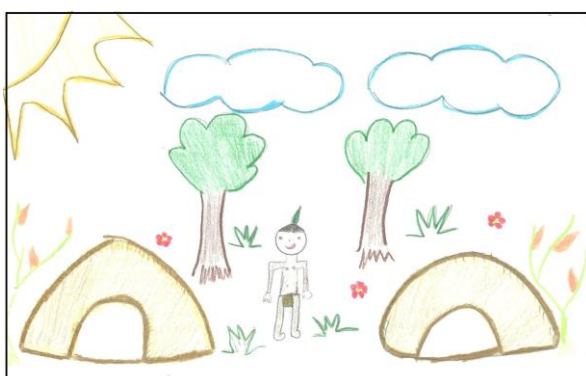
Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 22: Desenho de estudante do 7º ano de Morro Agudo de Goiás.



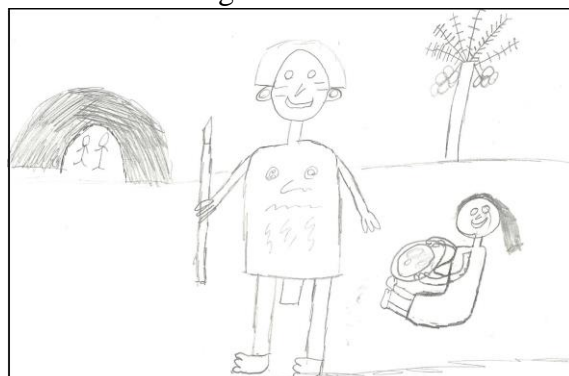
Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 23: Desenho de estudante do 7º ano de Morro Agudo de Goiás.



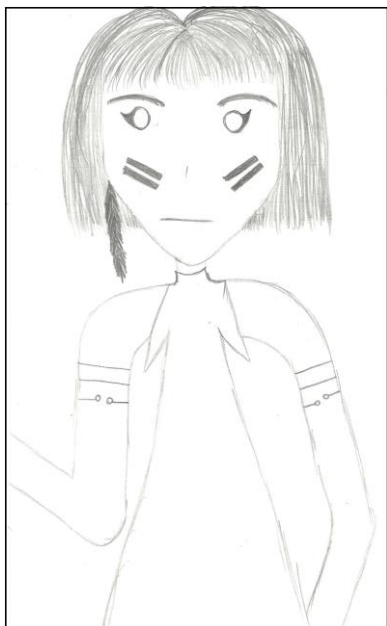
Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 24: Desenho de estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.



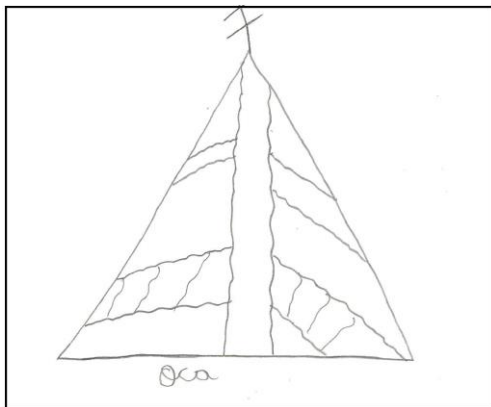
Fonte: arquivo pessoal

Ilustração 25: Desenho de estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.



Fonte: arquivo pessoal.

Ilustração 27: Desenho de estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.



Fonte: Arquivo pessoal

Ilustração 26: Desenho de Estudante do 8º ano de Morro Agudo de



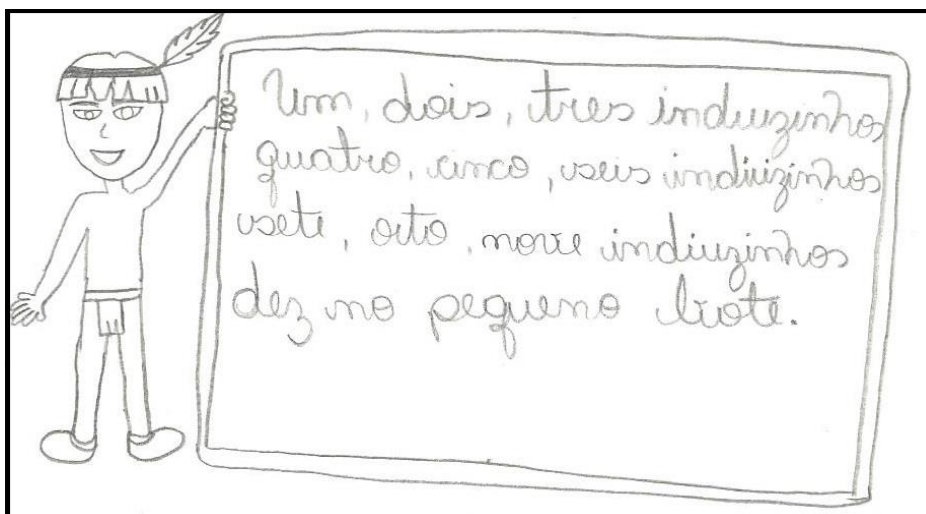
Fonte: Arquivo pessoal

Ilustração 28: Desenho de estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.



Fonte: arquivo pessoal

Ilustração 29: Desenho de estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.



Fonte: arquivo pessoal.

A partir da ilustração de número 30, até a de número 37, existem algumas peculiaridades a que convém relatar.

Ilustração 30: Desenho de Estudante do 6º ano de Morro Agudo de Goiás.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 31: Desenho de estudante do 7º ano de Morro Agudo de Goiás.



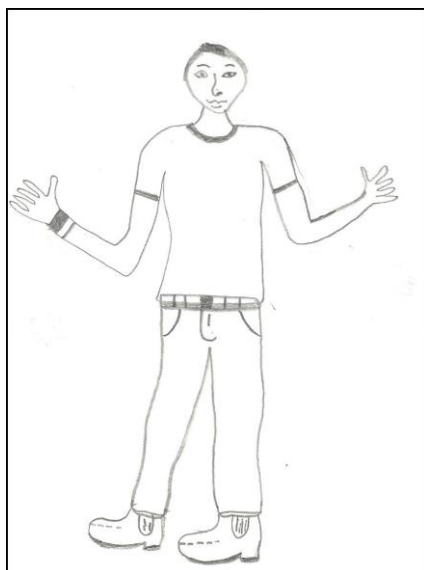
Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem acima (Ilustração 30) traz uma mulher indígena que, ao contrário das representações feitas por discentes do município de Itapuranga, e mesmo para a grande maioria dos estudantes de Morro Agudo de Goiás, foge de alguns estereótipos. No espaço do desenho não se fez presente alusões à aldeia ou a floresta, a personagem do desenho está vestida, e não apresenta características distintivas muito evidentes, como pinturas corporais, por exemplo.

No desenho de número 32 (Ilustração 32) isso ocorre de forma ainda mais significativa, a primeira vista o personagem retratado não porta nenhum traço distintivo. Já o desenho 33 (Ilustração 33), a característica que queremos chamar atenção do leitor é a presença de um campo de futebol em meio à aldeia. Isso representa uma situação que difere dos demais desenhos, mas que tem certamente relação com uma experiência de contato direto ou indireto com os Tapuios do Carretão.

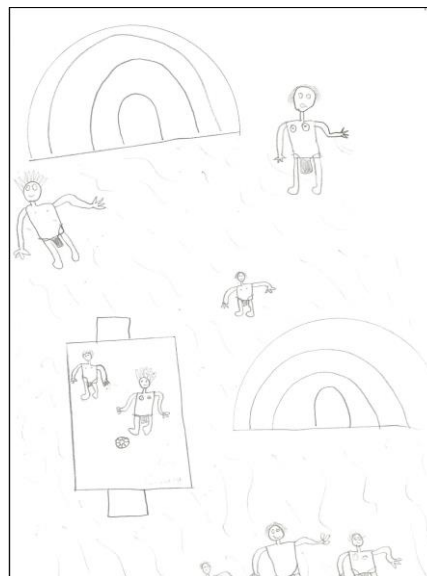
Esta suposição se deve ao fato de que os estudantes indígenas da comunidade Tapuia disputam jogos em eventos de interclasse com estudantes de cidades vizinhas. As vestimentas dos indígenas no desenho (as tangas e os adereços de penas), no entanto, se aproximam das demais representações genéricas de índio produzidas pelos outros discentes, são estereotipadas, e em nada se aproxima das vestimentas usuais dos indígenas tapuias.

Ilustração 32: Desenho de estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 33: Desenho de estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.



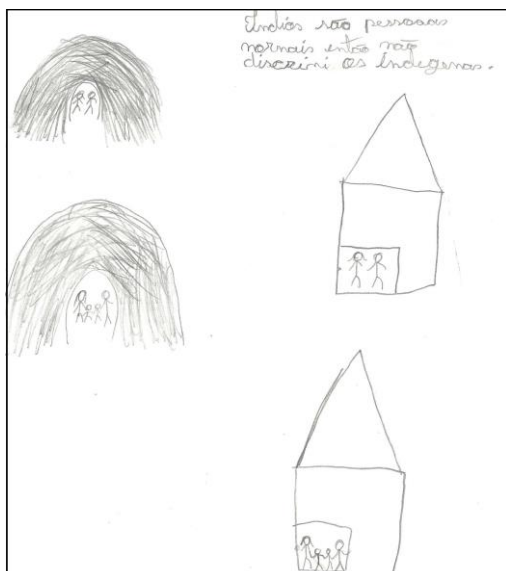
Fonte: Arquivo pessoal.

As três imagens na sequência (Ilustração 34, 35 e 36) abrangem representações que merecem ser problematizadas. Na primeira (Ilustração 34), aparecem como forma de habitação tanto as “ocas” quanto as casas de alvenaria. Isso pode ter sido feito a partir do saber (oriundo de conhecimento local), ou mesmo para aqueles que já visitaram a comunidade Tapuia, fruto de uma experiência empírica.

As duas outras imagens (Ilustração 35 e 36) faz alusão há um preconceito que os povos indígenas enfrentam há séculos, o de que são “preguiçosos”. Os desenhos apresentam

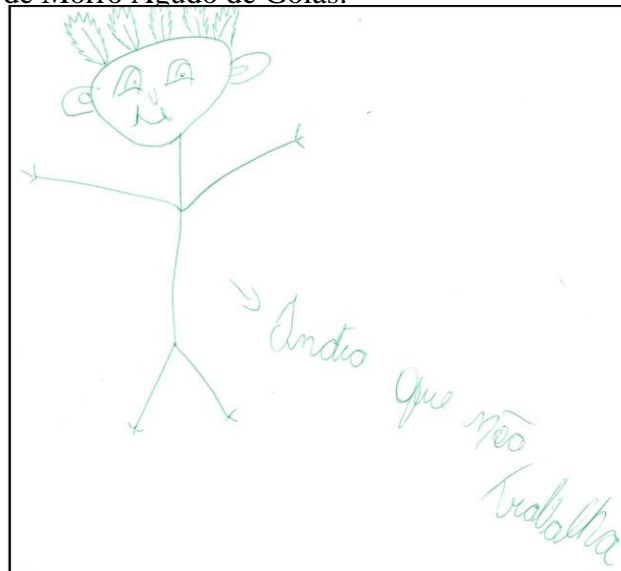
indígenas com características distintivas e, ao lado, as frases acusadoras: “Índio que não Trabalha (sic)”; e “Índio que não trabalha so que farria (sic)”.

Ilustração 34: Desenho de estudante do 8º ano de Morro Agudo de Goiás.



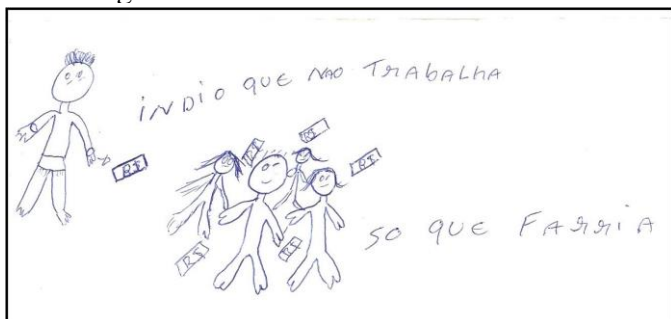
Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 35: Desenho de Estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.



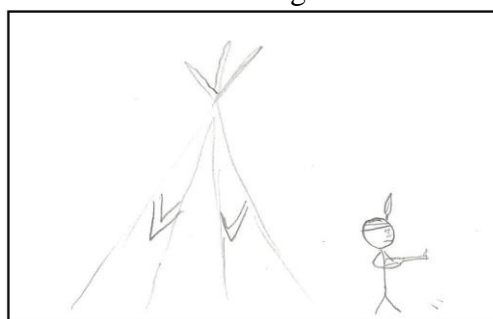
Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 36: Desenho de estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 37: Desenho de estudante do 9º ano de Morro Agudo de Goiás.



Fonte: Arquivo pessoal.

A última imagem selecionada (Ilustração 37), de discentes do município de Morro Agudo de Goiás, revela uma arma de fogo e uma oca triangular²⁹². Esse tipo de habitação pode estar relacionado às representações de indígenas norte-americanos, de certo modo frequentes, por exemplo, em desenhos animados, como no *Woody Woodpecker* (Pica-Pau), de Walter Lantz.

²⁹² Este tipo de habitação está presente também na Ilustração 10, 11 e 12 de Itapuranga, na ilustração 27 de Morro Agudo de Goiás e nas ilustrações de número 38, 40 e 42 de Waldelândia.

3.2.3. Produções dos discentes de Waldelândia

Nos desenhos feitos pelos discentes de Waldelândia, tal como os elaborados em escolas de Itapuranga e Morro Agudo de Goiás, em sua grande maioria, apresentam características genéricas. Desta forma, os indígenas são representados exclusivamente em aldeias, cuja característica frisada é de grandes belezas naturais (Ilustração 44 e 45) e fartura de alimentos (Ilustração 40 e 41). Os desenhos ainda (Ilustração 38, 41 e 49) apresentam alguns artefatos como cestarias, banco de couro, o arco e a flecha.

Ilustração 38: Desenho de estudante do 6º ano de Waldelândia.



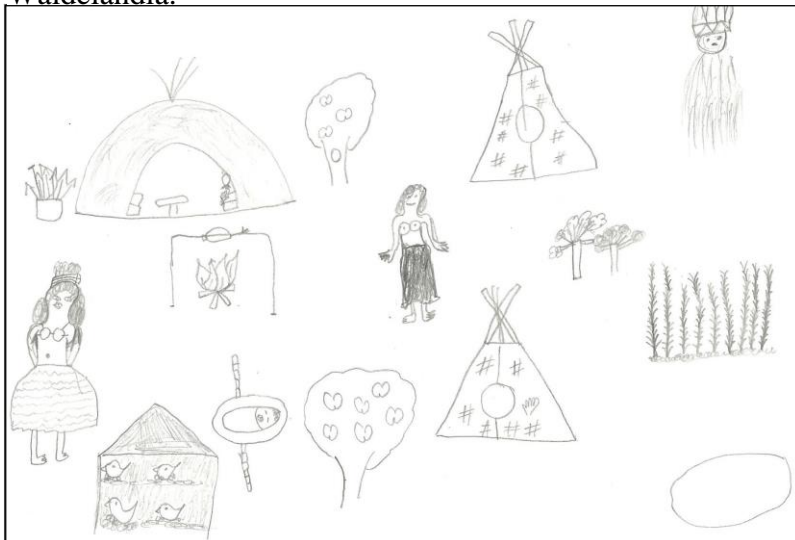
Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 39: Desenho de estudante do 6º ano de Waldelândia.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 40: Desenho de estudante do 6º ano de Waldelândia.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 41: Desenho de Estudante do 6º ano de Waldelândia.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 42: Desenho de Estudante do 6º ano de Waldelândia.



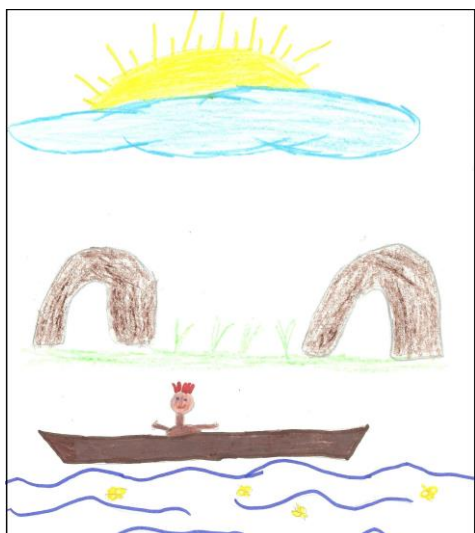
Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 43: Desenho de Estudante do 7º ano de Waldelândia.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 44: Desenho de estudante do 7º ano de Waldelândia.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 45: Desenho de estudante do 7º ano de Waldelândia.



Fonte: Arquivo pessoal.

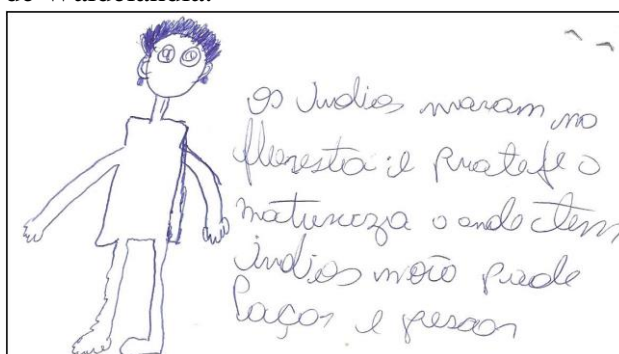
Percebemos nos desenhos a intenção de qualificar positivamente os indígenas, tanto pela alegação de que os indígenas vivem em harmonia com a natureza, como também fica evidente a tentativa de diferenciá-los terminantemente dos não indígenas. Em um dos desenhos (Ilustração 46), para reforçar essa distinção, aparece uma frase taxativa: “Os índios (sic) são diferentes/Eles não são como a gente.”

Ilustração 46: Desenho de estudante do 7º ano de Waldelândia.



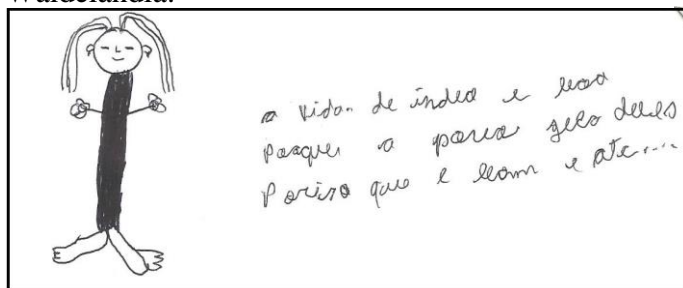
Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 47: Desenho de estudante do 8º ano de Waldelândia.



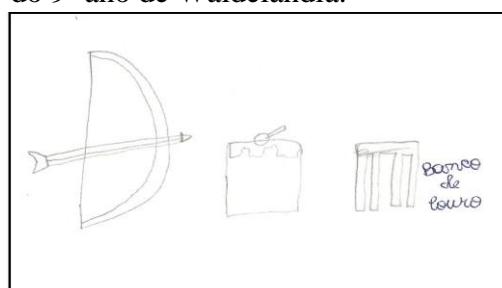
Fonte: arquivo pessoal.

Ilustração 48: Desenho de estudante do 8º ano de Waldelândia.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ilustração 49: Desenho de estudante do 9º ano de Waldelândia.



Fonte: arquivo pessoal.

Não ficaram evidentes representações distintas nos desenhos entre as regiões estudadas, embora possamos afirmar que em Morro Agudo de Goiás algumas produções fogem a determinados estereótipos, e esse fato pode estar relacionado à presença tanto dos indígenas do Carretão quanto pela forma que os professores trabalham a temática na sala de aula. A predominância nos desenhos de representações genéricas dos indígenas, no entanto, está relacionada com uma tradição escolar que dificilmente é questionada e contrariada pelos estudantes que, mesmo sabendo, ou convivendo com indígenas que fogem a determinadas características culturais e étnicas, insistem em desenhá-los de uma forma determinada.

3.3. A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA: APONTAMENTOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES FORMULADAS PELOS DISCENTES SOBRE OS INDÍGENAS DO CARRETÃO

Tanto os discentes situados nas proximidades como aqueles mais distantes dos Tapuios do Carretão compartilham opiniões desencontradas sobre os mesmos. Os dados revelam, no entanto, que o que de fato manifesta nas respostas é um desconhecimento que possui faces distintas. Por um lado aqueles que moram perto sabem da existência, mas não conhecem a história e estão predispostas a formulações preconceituosas e estereotipadas. E,

por outro lado, entre os que moram mais distantes o que predomina é um desconhecimento generalizado.

Em sala de aula os professores devem levar em conta essas diferenciações, elencando, de um lado, a importância de ir além do senso comum para os estudantes que moram nas proximidades do aldeamento; e, de outro, apresentar a existência e as particularidades étnicas e culturais dos indígenas do Carretão para aqueles que não os conhecem.

Sabemos da opção dos livros didáticos em apresentar certas representações estereotipadas dos indígenas que em nada corresponde com a realidade dos Tapuios do Carretão e de outros povos indígenas que passaram por processos de hibridização étnica. Nesse sentido, as representações formuladas pelos discentes de que os Tapuios são indígenas não “verdadeiros” devem ser problematizadas em sala de aula.

Isso pode ser realizado começando por uma explicação de que assim como os Tapuios, outros muitos grupos indígenas vivem em semelhante situação, e o fato deles portarem certos objetos e costumes ocidentais não faz deles menos indígenas que outros. A identidade indígena não está relacionada a objetos e parâmetros comportamentais determinados. É certo que também não podemos falar da existência de uma cultura indígena de forma essencialista.

Uma das questões que tomou grande parte dos questionários dos estudantes de Morro Agudo de Goiás e Waldelândia é a forma de moradia dos indígenas do Carretão, que não se assemelha às habitações tradicionais indígenas, “aquelas” que habitam o imaginário popular; ou se enquadram em uma imagem estereotipada de que os indígenas somente moram (ou deveriam morar) em “ocas”. Neste sentido, as moradias dos indígenas do Carretão são diferentes daquelas apresentadas mesmo nos livros didáticos, logo, causam estranhamento.

É importante, para desconstruir essas representações estereotipadas, ressaltar na sala de aula, entre outros aspectos, que as formas de moradia dos Tapuios do Carretão segue uma tendência difundida em outras sociedades indígenas no Brasil. Ossami Moura afirma que “muitos grupos indígenas habitam em aldeias com casas completamente alteradas em relação ao padrão tradicional, não apenas na sua disposição espacial, mas também na forma e no material utilizado para sua construção”²⁹³. Estas modificações, de acordo com a autora, passado o período dos aldeamentos, foram, no século XX, incentivadas pelo próprio SPI, com a intenção de proporcionar “melhor abrigo” para as famílias indígenas.

²⁹³ OSSAMI DE MOURA, *op. cit.*, p. 198.

Essas modificações na forma tradicional de construir as habitações, bem como no modo de ser das sociedades indígenas em sua totalidade, são apreendidas pela sociedade envolvente como sinais de “progresso” e “civilização” dos grupos indígenas. Não se capta, porém, o significado profundo dessas mudanças, reveladoras e/ou anunciadoras de alterações na organização social do grupo como um todo, refletindo no modo de organização familiar e no sistema social e religioso.²⁹⁴

Podemos supor, pelas respostas, que os alunos percebem as alterações no modo de vida tradicional como um fenômeno que estaria por colocar em risco a identidade indígena, e que os mesmo não conhecem o processo de formação do aldeamento dos Tapuios do Carretão. Essa questão merece ser problematizada em sala de aula a fim de demonstrar que uma cultura não é algo pronto e acabado, mas que está em constante transformação.

Segundo Ádria Borges Figueira Cerqueira²⁹⁵ é “comum nas narrativas tapuias a denuncia aos maus tratos que recebiam via processo de discriminação em nível regional e, principalmente, na relação com a comunidade escolar das cidades vizinhas”²⁹⁶, uma vez que até 2004, antes da construção da Escola Estadual Indígena Aldeia Carretão (Lei nº 14. 812/2004), os estudantes da comunidade dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio se deslocavam para Waldelândia ou Nova América para concluir os estudos. Para melhor ilustrar, em um dos depoimentos concebidos à autora em 2004, menciona que

O Tapuio tinha vergonha de falar que era Tapuio por causa do preconceito, porque o pessoal falava que índio roubava que índio não presta que índio é preguiçoso, que índio é isso, vários defeitos né? Então muitas pessoas aqui tinha (sic) vergonha de ir para a rua e falar que era Tapuio pela discriminação que tinha [...].²⁹⁷

As representações formuladas pelos discentes de Morro Agudo de Goiás e, principalmente, os de Waldelândia sobre os Tapuios estão impregnadas de estereótipos e preconceitos difundidos no meio social em que vivem.

Para os discentes de Itapuranga a realidade é outra, o relativo distanciamento ausenta estes de opiniões de cunho preconceituoso originado de uma relação direta com estes indígenas. Sendo assim, em Itapuranga e em outros municípios em semelhante situação, o desafio por parte dos professores deve ser no sentido de superar o desconhecimento relativo à identidade e mesmo a existência desse povo indígena no Estado de Goiás, uma vez que o tema também é omitido dos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental.

²⁹⁴ *Ibidem*, p. 198.

²⁹⁵ CERQUEIRA, Ádria Borges Figueira. “*Ser tapuio e ser índio misturado*” *Narrativas orais, memória e identidade entre os Tapuios do Carretão* (1979-2009). 2011. 175 f. (Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Goiás, 2011.

²⁹⁶ *Ibidem*, p. 111.

²⁹⁷ Simone. Entrevista concedida a Ádria Borges Figueira Cerqueira em outubro de 2004. Terra indígena do Carretão-GO. Fita K7, 23:12min. *Ibidem*, p. 111.

Para iniciar a explanação em sala de aula seria interessante, sobretudo, apresentar aos alunos a origem da criação do Aldeamento do Carretão, que pertence a uma política de aldeamentos oficiais no território goiano com início no século XVIII. Além de deixar claro que estes quase sempre foram realizados a revelia dos interesses indígenas, em favor da expansão colonizadora.

É importante destacar ainda que os indígenas, durante a expansão colonizadora em Goiás no século XVIII, foram considerados inimigos do progresso ao resistirem ao avanço colonizador, atacando vilas e povoados. Tais ataques foram relatados em cartas de viajantes e documentos oficiais de século XVIII, quando a política de aldeamento em Goiás foi criada nesse contexto.

No entanto, muitas etnias indígenas resistiram à política de aldeamentos. Um dos motivos era a imposição de valores culturais europeus e de uma rígida disciplina garantida por meio de castigos físicos. Em contrapartida, os colonizadores contiveram os ataques dos indígenas resistentes usando de ações violentas, e uma das consequências drásticas foi à extinção de vários povos indígenas.

Nos aldeamentos, indígenas de vários povos eram obrigados a se relacionar entre si, sendo alguns deles inimigos históricos. Fora isso, eles também conviviam com escravos negros e europeus. Este intenso e diversificado contato interétnico resultou em processos de miscigenação que deu origem, por exemplo, ao povo Tapuia atual.

A explanação do fenômeno da etnogênese na sala de aula, nesse sentido, pode contribuir para explicar que as culturas indígenas, assim como as demais, estão em constante transformação. E também pode cooperar para desconstruir a cristalização da imagem dos indígenas no pretérito, que já figurou em grande parte dos livros didáticos, e que só recentemente está sendo revista. A História dos Tapuios do Carretão é um bom exemplo, ainda que existam outros.

Seria interessante esclarecer, em um primeiro momento, que o termo etnogênese, ou melhor, as etnogêneses, como prefere o antropólogo Miguel Alberto Bartolomé²⁹⁸, “referem-se ao dinamismo inerente aos agrupamentos étnicos, cujas lógicas sociais revelam uma plasticidade e uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas pelos antropólogos.”²⁹⁹

²⁹⁸ BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. *As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político*. MANA, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997.

²⁹⁹ *Ibidem*, p. 40

Na verdade, a etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana. Suas raízes fundem-se nos milênios e projetam-se até o presente. Há centenas de milhares de anos, quando alguns dos membros de uma tradição caçadora, falantes de uma língua comum, migravam buscando novos horizontes, separavam-se tanto cultural quanto lingüisticamente do grupo inicial a que pertenciam, dando lugar ao desenvolvimento de um novo tipo de coletividade social, lingüística e cultural. Em muitas ocasiões, os novos âmbitos ecológicos a que chegavam condicionavam suas respostas culturais ao meio ambiente, levando a maiores especializações e, conseqüentemente, a diferenciações.

Depois do surgimento e da expansão dos cultivos, algumas das aldeias agrícolas indiferenciadas das antigas sociedades igualitárias neolíticas puderam mover-se em busca de terras melhores e, com o correr dos séculos, desenvolver suas próprias criações e conquistas culturais, esquecendo, inclusive, que um dia tiveram relação entre si. Também as sociedades aldeãs integrantes das sociedades hierárquicas estatais podiam mudar de filiação lingüística e cultural ao mudarem de adscrição política como resultado de alianças ou conquistas. Esses processos pressupunham com freqüência desde a adoção, o intercâmbio, a simbiose de traços culturais até a produção de novas configurações sociais e culturais cujas características podiam distanciar-se muito das que lhes deram origem.³⁰⁰

A acepção deste autor ao termo “Trata-se, pois, da construção cultural das distintas experiências sociais e dos diversos sistemas simbólicos que as animam”³⁰¹,

Nesse sentido, todas as culturas humanas resultam de processos de hibridação, já que a própria noção de cultura deve ser considerada um sistema dinâmico, cuja existência se deve tanto à criação interna quanto à relação externa. Em síntese, a etnogênese é parte constitutiva do próprio processo histórico da humanidade e não só um dado do presente, como parecia depreender-se das reações de surpresa de alguns pesquisadores sociais em face de sua evidência contemporânea.³⁰²

E na América Latina, argumenta o autor, registra-se processos de etnogêneses protagonizadas por diferentes populações desde a independência até a construção dos Estados nacionais de aspiração europeia. Os processos das etnogêneses, portanto, não são algo inédito ou mais produto da globalização, “ou ainda um evento derivado da pós-modernidade, que confunde filosofia com etnografia”³⁰³ como, de acordo com Bartolomé³⁰⁴, há alguns anos, antropólogos, parcela da opinião pública e classes políticas envolvidas na questão interpretaram. Assim,

A nova visibilidade política obtida pelos povos indígenas nas últimas décadas faz com que os processos pelos quais eles passam sejam objeto da reflexão, algo desconcertada, dos responsáveis ao decretarem que a “modernidade” era o fim da etnicidade, ou que esta era uma “contradição secundária” das sociedades de classes. No entanto, os povos nativos sempre estiveram ali, não como fósseis viventes do

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 40.

³⁰¹ *Ibidem*, p. 40

³⁰² *Ibidem*, p. 41.

³⁰³ *Ibidem*, p. 44.

³⁰⁴ *Ibidem*.

passado, mas sim como sujeitos e participantes da história, como sociedades dotadas de dinâmicas próprias que transcendem as percepções estáticas.³⁰⁵

José Mauricio Arruti³⁰⁶ elenca que é importante enfatizar que “ao falarmos de etnogênese, estamos nos referindo a um processo social e não a um tipo específico e diferenciado de grupo indígena”³⁰⁷, desta forma, para o mesmo, o termo deveria dirigir a nossa atenção para os mecanismos sociais que permitem um grupo social estabelecer o descontínuo onde aparentemente só existe a continuidade, e não para as “invenções das tradições” em si mesmas, como em geral acontece³⁰⁸. Arruti³⁰⁹ observa que a região Nordeste, embora não seja a única onde ocorre o fenômeno no território brasileiro,

[...] concentrou as primeiras e maiores atenções relativas aos processos de etnogênese. Não apenas por ser a região mais antiga e por ter tido todos os seus aldeamentos extintos em um período de menos de 10 anos, entre as décadas de 1860 e 70, mas também porque foi nela que se registraram os primeiros grupos de caboclos reivindicando serem reconhecidos como indígenas. Tais reivindicações se iniciaram nos anos 1920, prolongando-se por duas décadas, quando foram interrompidas por um longo período, até serem retomadas nos anos 70.³¹⁰

Essas reflexões são importantes para contextualizar em sala de aula o fenômeno das etnogêneses, que é característico entre os Tapuios do Carretão. Atentando, principalmente, para o fato de que o processo social e histórico que deu origem aos Tapuios é considerado, dentro dos limites das apreensões que foi possível fazer a partir dos questionários, desconhecido pelos discentes participantes da pesquisa. Seria interessante partir deste ponto, para, em seguida, inserir discussões desconstrutivas de possíveis preconceitos e estereótipos formulados pelos discentes.

Ao focalizar o sistema social Tapuia em processo, por exemplo, a pesquisadora Ossami de Moura³¹¹ procurou ressaltar como a comunidade procura se reorganizar a partir de uma realidade diferente da que vivenciou no passado.

Os Tapuios tiveram, ao longo do contato, o afrouxamento dos elos de solidariedade grupal, resultante da ausência de uma “vida social” ou coletiva na própria comunidade, tal como existe em sociedades que mantêm a coesão grupal com rituais, festas, celebrações, jogos, etc. Esse fato pode ter ajudado no isolamento da comunidade tapuia em relação aos outros grupos indígenas e sua conseqüente segregação da sociedade regional, que os discriminava e os rejeitava. O isolamento

³⁰⁵ *Ibidem*, p. 44.

³⁰⁶ ARRUTI, José Mauricio. Etnogêneses indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto socioambiental, 2006.

³⁰⁷ *Ibidem*, p. 50.

³⁰⁸ *Ibidem*, p. 50.

³⁰⁹ *Ibidem*.

³¹⁰ *Ibidem*, p. 51.

³¹¹ OSSAMI DE MOURA, *op. cit.*

do grupo e sua discriminação por parte da sociedade regional levaram-no a uma “apatia cultural”, a um distanciamento da história dos antepassados, gerando uma crise de paradigmas, de referências étnicas e culturais, atualizando a afirmação de Roberto Merton (1970, p. 266), em que a perda de referência deixa o indivíduo em um vácuo social, sem direção focal ou sem propósito.³¹²

Pelo exposto na citação acima, podemos concluir que os discentes de Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, por exemplo, fazem parte de uma população regional que historicamente manteve uma relação delicada com os Tapuios do Carretão. A configuração sociocultural, a miscigenação e os vários conflitos com fundiários, entre outros fatores, contribuíram para a invisibilidade dos Tapuios como indígenas. Por um grande período não foram reconhecidos como indígenas, mas simplesmente como “tapuios”, mestiços, caboclos.

A visibilidade dos Tapuios do Carretão começou a ser retomada a partir da necessidade de reaver as terras perdidas, quando teve início o processo de emergência étnica, por verem sua identidade questionada mesmo pela FUNAI. É válido ainda elencar que o fenômeno da emergência étnica, ou etnogênese, que levou os Tapuios a uma maior visibilidade regional, é muito comum entre povos indígenas no Brasil, principalmente no Nordeste.

Essa explanação é importante para esclarecer a origem da identidade indígena dos Tapuios para os discentes que a colocam em cheque devido à ausência de características distintivas aparentes. Mais que isso, também é necessário fazer com que os estudantes tenham acesso a trabalhos de especialistas sobre o assunto.

Os Tapuios do Carretão, de acordo com Ossimi de Moura³¹³, se afirmam descendentes dos primeiros indígenas do Aldeamento Carretão, sendo, segundo a autora, a maior parte da nação Xavante/Javaé³¹⁴, e outra parte, da nação Kayapó. Mas, transcorridos dois séculos da criação do aldeamento Carretão, a miscigenação se encarregou de apagar nos Tapuios os traços étnicos.

Atualmente, não se visualizam mais esses traços culturais, e os Tapuios quase nada têm de comum com os grupos indígenas que lhes deram origem. As diferenças foram se acentuando pelo distanciamento entre eles e pela modalidade de contato vivenciado por aqueles grupos durante dois séculos. Os próprios Tapuios têm sua origem questionada, não só por pessoas da sociedade regional, mas também por membros dos três grupos indígenas (Xavante, Kayapó/Javaé).³¹⁵

No entanto, Ossami de Moura destaca que

³¹² *Ibidem*, p. 200.

³¹³ *Ibidem*.

³¹⁴ Originários da fusão entre descendentes da etnia Xavante e Javaé.

³¹⁵ *Ibidem*, p. 222.

[...] se a tradição não reservou nos Tapuios os traços culturais de seus antepassados indígenas, fazendo-os tão diferentes destes, pelo menos conservou, o sentimento de um vínculo histórico com estes grupos indígenas. E hoje, com os nomes desses povos kayapó e xavante/Javaé, os Tapuios se diferenciam internamente, como pertencentes a duas famílias distintas, mas fazendo parte de um mesmo grupo. Ou seja, essa divisão entre eles, mais do que identificada a um sentimento de pertença a estes grupos indígenas tradicionais, pode representar, simbolicamente, a existência de duas “linhagens” – kayapó e xavante/javaé –, constituintes de um mesmo grupo étnico. Portanto, no interior da comunidade, os Tapuios se diferenciam entre si a partir dessas duas “linhagens”. Mas, quando se relacionam com o mundo exterior, eles se reconhecem como um único grupo, o dos Tapuios, por serem descendentes de um “fundador” comum.³¹⁶

Desta forma, após “todo o processo secular de conflitos e de negação da história do povo do Carretão que resultou no seu isolamento étnico, os Tapuios vão, na década de 1940, aparecer no cenário brasileiro envolvidos em conflitos fundiários”³¹⁷, que se, acentuaram na década de 1970.

Estes conflitos, que levaram a invisibilidade da comunidade, segundo a autora, por mais paradoxal que pareça, são os mesmos que estão hoje nas origens da emergência étnica do grupo. Em torno da luta para reaver as terras os Tapuios puderam reconstruir sua unidade grupal, e todo o processo repercutiu em uma visibilidade regional, principalmente porque foram acionadas “várias agências interculturais, como a Funai, Cartórios, Delegacias de Polícia, Diocese de Rubiataba, Tribunais, Ministérios, Universidades, etc.”³¹⁸

Entretanto, para terem a terra garantida e serem reconhecidos pela Funai, era necessário que os Tapuios apresentassem um “atestado” de sua indianidade. Na busca pelo reconhecimento trataram de reconstruir uma identidade própria, fundamentando sua origem nos primeiros habitantes do Aldeamento Carretão. Essa exigência oficial levou os Tapuios a acionarem a memória, em busca de interpretações que dessem legitimidade à identidade étnica do grupo.³¹⁹

Para a autora, os Tapuios buscaram, assim, alicerçar suas origens na fundação do aldeamento. Desta forma, o Aldeamento “foi reinterpretado pelos Tapuios como a origem mitológica da comunidade, na qual procuram resgatar laços de ancestralidade e o sentimento de um vínculo histórico com os primeiros habitantes indígenas do local.”³²⁰

Ao emergir no cenário brasileiro reivindicando um território, os Tapuios tiveram sua indianidade questionada pela Funai, não só pela ausência dos traços diacríticos, como pela ausência de uma indianidade própria. Isso se justifica por serem o resultado de um processo de individualização étnica de cinco grupos étnicos

³¹⁶ *Ibidem*, p. 223.

³¹⁷ MOURA, *op. cit.*, p. 296.

³¹⁸ *Ibidem*, p. 296.

³¹⁹ *Ibidem*, p. 296-297.

³²⁰ *Ibidem*, p. 297.

(Xavante, Kayapó, Xerente, Karajá/Javaé e negros) culturalmente distintos. Para se fazerem aceitar como indígenas, os Tapuios estrategicamente manipulam uma identidade genérica, assumindo-se com uma denominação étnica atribuída pelos regionais.”³²¹

Desta forma,

A evocação de uma identidade permitiu aos Tapuios a criação de um “nós coletivo”, reafirmando sua alteridade. Assim, o nome “tapuia”, antes um rótulo pejorativo, um estigma social, foi assumido pelo grupo como parte de uma estratégia política para marcar sua diferença como “povo distinto” da sociedade envolvente, dando à comunidade o direito à terra, reconhecido a todos os grupos indígenas, porque está amparado na Constituição Federal do Brasil.³²²

Estes são pontos que podem contribuir para uma maior visibilidade dos Tapuios do Carretão na sala de aula, não somente entre os discentes de Morro Agudo de Goiás, Waldelândia e Itapuranga. É interessante elencar que a proximidade/distanciamento de etnias dos discentes em relação aos povos indígenas serve de ponto de partida para algumas escolhas metodológicas. Pois, considerando a aplicação dos questionários, percebemos que existem necessidades diferentes oriundas da proximidade/distanciamento de povos indígenas. As escolhas metodológicas de cada professor deve levar em conta a realidade local e, se possível, partir das dúvidas dos alunos.

³²¹ *Ibidem*, p. 298.

³²² *Ibidem*, p. 298.

CAPÍTULO IV

POSSIBILIDADES E LIMITES DA HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Tupi, Guarani, Tupinambá, Tapuia, Kamayurá, Yanomami, Kadiweu, Txukarramãe, Kaingang, Krahô, Kalapalo, Yawalapiti. São nomes que pulsam no chão dessa terra chamada Brasil, formando suas raízes, troncos, galhos e frutos. São raças? Nações? Etnias?
Kaka Werá Jecupé³²³

Aceitando a existência do Outro, nós vamos aprendendo a reconhecer no mundo um lugar de muitos povos.
Aílton Krenak³²⁴

Tendo em vista os conteúdos dos livros didáticos usados nas escolas dos municípios de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e Rubiataba, do Estado de Goiás, analisaremos as possibilidades de se trabalhar a temática indígena nas disciplinas de História, Geografia e Português. A voz dos indígenas, aqui, é empregada na forma de textos, com o objetivo sugerir caminhos com o objetivo principal de avaliar como a história e a cultura indígena é (ou poderia ser) trabalhada nas escolas não indígenas.

O método dispensado visa fazer conhecer quem são os povos indígenas do Brasil que, como sugere Kaka Jecupé³²⁵, possuem muitas denominações; e também, a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Como apontou Aílton Krenak³²⁶, a aceitação da existência da diversidade de povos no mundo começa pela aceitação do “outro”. Isso inclui a aceitação e a valorização de diferenças étnicas, expressões culturais e saberes dos povos indígenas. Apontaremos também algumas sugestões para a utilização de textos e literatura de autoria indígena na sala de aula. Nesta perspectiva, entre os autores que nos ajudarão a pensar o assunto estão também Marcos Terena³²⁷, Daniel Munduruku³²⁸ e Gersen Luciano Baniwa.³²⁹

³²³ JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: História indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998, p. 19.

³²⁴ KRENAK, Aílton. Uma visita inesperada. In: GRUPIONE, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN Roseli. *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. Ed. Da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001, p. 72.

³²⁵ JECUPÉ, *op. cit.*

³²⁶ KRENAK, *op. cit.*

³²⁷ TERENA, Marcos. *Cidadãos da Selva: a história indígena contada pelo outro lado*. Rio de Janeiro: Gráfica JB, 1992

³²⁸ MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

³²⁹ LUCIANO BANIWA, Gersen José dos Santos. *O índio brasileiro: o quê você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC/UNESCO; LACED, 2002.

4.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA E A CULTURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Atividades de leitura requerem contextualização, e isso inclui tanto leitura de textos quanto as de imagens. As iconografias, frequentemente, não recebem um tratamento adequado nos livros didáticos, e isso acontece também com alguns textos, especialmente os relatos de viajantes ao Brasil dos séculos XVI e XVIII. Algumas imagens e textos sobre os indígenas, quando não contextualizadas, podem corroborar para reforçar estereótipos e preconceitos.

É preciso lembrar que os livros didáticos possuem muitas limitações, mesmo de caráter econômico, que interferem na qualidade e também na disposição das fontes e conteúdos dos mesmos. Este problema de ordem econômica, por exemplo, limita a utilização de certas fontes que, devido a um ajustamento financeiro, são preteridas por outras para fins de redução de custos. Essa constatação, por si só, tem limitado o trabalho dos autores dos livros didáticos, que acabam tendo que recorrer às ditas “imagens canônicas” com muita frequência, por estas serem de domínio público.

As iconografias têm sido alvo de preocupação de muitos pesquisadores quanto ao seu uso na sala de aula. O historiador Eduardo França Paiva, por exemplo, adverte que:

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem.³³⁰

Tomar certas representações dos indígenas nos livros didáticos como verdade implicaria na reprodução de preconceitos e estereótipos, uma vez que ainda é recorrente imagens de guerra e antropofagia representadas pelas “imagens canônicas”, como as de Theodore De Bry, Vitor Meirelles, Benedito Calixto e Johann Moritz Rugendas. É preciso esclarecer que não estamos, entretanto, condenando a presença das mesmas nos livros didáticos e nas aulas de história, apenas procuramos reforçar que elas precisam de uma atenção redobrada quando trabalhadas em sala de aula, pois são passíveis de leituras que remetem a representações negativas que podem comprometer a promoção do respeito e valorização da diversidade étnica e cultural dos indígenas.

³³⁰ PAIVA, Eduardo França. *História & imagem*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17.

Como qualquer documento, as iconografias precisam ser localizadas no tempo e no espaço para constituírem um sentido; mais do que uma função estética de apreciação, as obras são fruto de uma época, de ideologias filosóficas e religiosas, e expressam estes valores.³³¹ Os livros didáticos, como objetos de composição textual multimodal³³², se caracterizam pela utilização de vários recursos textuais e imagéticos, abordando a temática indígena de inumeráveis formas, nos textos explicativos, por meio de imagens e outras fontes escritas recortadas e coladas no livro. As fontes escritas, oriundas normalmente de relatos de viagens, textos de especialistas e mesmo textos de autoria indígena, geralmente estão presentes em meio às atividades de fixação de conteúdo. Às imagens o tratamento é menos cuidadoso, elas são usadas principalmente como ilustrações de texto nos livros didáticos.

No decorrer deste texto enfatizaremos as representações dos indígenas nos livros didáticos de Geografia, Português e História, usados nas escolas-campo, priorizando, sobretudo, a atenção dada às imagens e aos textos de autoria indígena. Enfatizaremos a relevância deste último recurso nos livros didáticos e na sala de aula, desta forma, neste capítulo, proporemos alguns textos de autoria indígena como opção para contornar limitações ou enriquecer a abordagem da história e da cultura indígena na sala de aula a partir dos conteúdos dos livros didáticos. Convém ressaltar que as textualidades indígenas possibilitam a promoção de discussões de caráter interdisciplinar na sala de aula, além de reforçar as identidades étnicas mediante seus discursos e formas de conceber o mundo a sua volta.

Um dado que consideramos importante enfatizar é que maioria dos estudantes de nosso campo de estudo desconhece a literatura indígena. Em Itapuranga 76% dos estudantes alegaram não saber o que era; em Morro Agudo de Goiás e Waldelândia o número chega a 85%. Essa constatação vai ao encontro da afirmação de Janice Thiél, para quem

A literatura indígena ainda não é estudada como merece na maioria das escolas brasileiras. Vários fatores contribuem para o desconhecimento e a dificuldade de se encontrar obras da literatura indígena brasileira nos espaços do saber – bibliotecas, livrarias, escolas, academia.³³³

Para a autora, dentre essas dificuldades estão: um número reduzido de obras publicadas no Brasil; a pequena porção de leitores que leem esses textos como obras literárias e, os que o fazem, limitam-se a enxergar nelas quase só uma dimensão “exótica”, tratando a

³³¹ PANOFKY, Erwin. *O Significado nas Artes Visuais*. Trad. De Maria C.F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.

³³² Além da escrita alfabética, outros elementos compõe o texto dos livros didáticos, tais como os elementos visuais que, na maioria dos casos, não são simples ilustrações.

³³³ THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 49.

identidade indígena como um mero objeto de curiosidade. O que denota, por um lado, o desconhecimento dos professores em relação aos autores e obras indígenas e, por outro lado, evidencia a “insegurança quanto aos critérios para valorizar, apreender e divulgar as obras indígenas, ausentes de muitos programas de ensino e exames”³³⁴; e a dificuldade de classificação dos gêneros por “bibliotecários e livreiros por não compreenderem muitas vezes a sua dimensão multimodal.”³³⁵

No Brasil a literatura indígena tem como representantes autores como Kaka Wérá Jecupé, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, entre outros. No entanto, esta produção ainda é desconhecida por grande parte da sociedade, professores e alunos, e a mesma encontra pouco espaço nos livros didáticos. A presença da mesma nos livros didáticos seria interessante, pois ajudaria a desconstruir uma série de estereótipos que ainda persistem em relação aos povos indígenas. De acordo com Janice Thiél:

A leitura das obras da literatura indígena problematiza conceitos, desconstrói estereótipos, promove a reflexão sobre a presença dos indígenas na história e sobre a forma como as palavras e tradição narrativa/poética são apresentadas em sua especificidade.³³⁶

Uma das críticas mais comumente atribuída aos livros didáticos é a apresentação dos indígenas no passado, negando-lhes a visibilidade necessária, segundo o espaço real que ocupam na contemporaneidade. E isso está ainda muito presente nos livros didáticos atuais que, através da seleção de textos e imagens genéricas, acabam reforçando uma imagem limitada, recheada de estereótipos e rótulos sobre os povos indígenas.

Na literatura indígena, de acordo com Janice Thiél, “O índio, principalmente na América do Norte a partir dos anos 60, questiona em seus textos as identidades, os estereótipos e os rótulos que lhe foram impostos pelo não índio”³³⁷. Essa modalidade de texto pode contribuir ricamente nas aulas de literatura portuguesa, como também em outras disciplinas.

A literatura indígena possui uma multimodalidade discursiva que deve ser vista com atenção pelos seus leitores. Neste sentido, Thiél³³⁸ destaca que o pesquisador norte americano Kroeber alertava, na década de 80, sobre os cuidados que devem ser tomados na análise de obras literárias indígenas, pois estas, segundo o autor, necessitam de análise crítica

³³⁴ *Ibidem*, p. 50

³³⁵ *Ibidem*, p. 50

³³⁶ *Ibidem*, p. 12.

³³⁷ *Ibidem*, p. 29.

³³⁸ *Ibidem*.

sofisticada. Ele procura demonstrar que os textos deveriam ser analisados a partir de “critérios internos” de três “níveis” em interação, terminologia adotada do pesquisador Alan Dundes. O primeiro seria a textura; o segundo nível o texto; e o terceiro nível é o contexto. Desta forma, Thiél esclarece que:

A textura da obra indígena pode estar vinculada aos elementos linguísticos utilizados para construí-las, ao (s) idioma (s) e às estruturas originadas na tradição oral. A textura pode vir a incluir não só palavras, mas desenhos e cores, baseados em valores e tradição culturais. Imagens suscitam leitura e interpretação nos textos da literatura ocidental também, mas nas textualidades indígenas comportam significados ligados a essas culturas. Embora imagens sejam consideradas muitas vezes complementares à escrita, pode ser a escrita alfabética também complemento do elemento pictórico.

O contexto envolve a localização sociopolítico-cultural do narrador/autor e do ouvinte/leitor. Incluem as cosmovisões tradicionais e ocidentais em sua interação, os contextos de produção e de recepção da textualidade indígena.

Quanto ao contexto, refere-se à narrativa, à história contada. Esta é compreendida em sua totalidade pela leitura dos elementos que constituem sua textura e contexto. É o conjunto desses elementos que faz a obra e leva à construção de seus significados.³³⁹

Como podemos perceber, a literatura indígena necessita de uma atenção especial, nessa abordagem a autora se prontifica a apresentar possibilidades de se trabalhar com a mesma no Ensino Médio, no entanto, não exclui a contingência de que ela seja estudada em outros níveis de ensino.

A literatura indígena situa-se nesta pesquisa como uma possibilidade de contornar o silenciamento/invisibilidade a que os indígenas têm sido submetidos na história do Brasil, nos meios de comunicação, nos livros didáticos, entre outros meios. A necessidade de criar ou abrir espaços na sociedade hegemônica para que indígenas possam se expressar e, conseqüentemente, serem ouvidos, e assim romper com o silenciamento/ invisibilidade a que mencionamos, pode ser pensado a partir do texto *Pode um Subalterno Falar?*, de Gayatri Chakravorty Spivak³⁴⁰. Nele a autora critica a posição do intelectual que, por se posicionar em um local privilegiado em relação aos sujeitos subalternizados, intenta falar por eles. Nesse sentido, a autora reforça que o papel que o intelectual deve desempenhar na luta contra a subalternização é outro, consiste em promover espaços de fala dos sujeitos subalternizados, para que assim sejam ouvidos.

A literatura indígena, nessa concepção, pode ser utilizada como um meio de os docentes criarem espaços por meio dos quais a voz indígena possa se articular e ser ouvida. Destacamos que, como escreve Janice Thiél, a “escrita desenvolvida por escritores indígenas

³³⁹ *Ibidem*, p. 42-43.

³⁴⁰ SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

brasileiros contemporâneos propõe uma revisão da história oficial do Brasil e dos estereótipos construídos pelos colonizadores.”³⁴¹

Em seus textos, autores indígenas: 1) recorrem a multimodalidades discursivas; 2) transitam por tradições tribais e ocidentais; 3) produzem obras destinadas às suas próprias comunidades tribais, às comunidades parentes (outras etnias) e ao leitor não índio.³⁴²

Apesar da crescente produção da literatura indígena no Brasil a partir da década de 1990, a literatura indígena ainda é pouco conhecida pelos escolares. Esta literatura, no entanto, parece estar ganhando espaço nos livros didáticos, um exemplo, são os textos de autoria de Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Gersem Baniwa, que aparecem nos livros didáticos de geografia e português utilizados nas escolas-campo.

Enfatizamos a existência, possibilidade e a necessidade da utilização de outros textos destes e de outros autores indígenas, considerando os livros didáticos que fizeram uso limitado das textualidades indígenas e que podem ser mais bem aproveitadas na sala de aula. Uma das finalidades de muitos textos de autoria indígena é a produção de conhecimento sobre a história e a cultura indígena para o leitor não índio, e ironicamente promover a educação em favor do reconhecimento e o respeito às várias formas de ser, de pensar e de viver existentes no mundo.

4.2. REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA A PARTIR LIVRO DIDÁTICO *VONTADE DE SABER PORTUGUÊS*.

Roxane Rojo³⁴³, ao analisar o perfil dos livros didáticos de língua portuguesa de 2002, da segunda fase do Ensino Fundamental, observou que existe uma pequena presença de textos de gênero oral, realidade visualizada a partir das próprias fichas de avaliação das obras didáticas. Existia, portanto, na época em que se desenvolveu a pesquisa, uma predileção por gêneros textuais ocidentais, da tradição escrita, dentro de determinados padrões formais da língua portuguesa. Outra questão a se pensar é sobre as imagens e ilustrações dos livros

³⁴¹ THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 62.

³⁴² THIÉL, *ibidem*, p. 63

³⁴³ ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

didáticos. A pesquisadora Celia Abicalil Belmiro,³⁴⁴ ao analisar algumas coleções em 2002, constatou a existência de uma série de problemas referente à falta de critério na utilização das ilustrações nesses materiais.

Na presente pesquisa identificamos, a partir dos questionários aplicados aos professores de português, que estes são favoráveis ao uso da literatura indígena na sala de aula, situando-a como uma forma de explorar vários elementos da cultura indígena. De acordo com Thiél, os “escritores indígenas desenvolveram práticas extraocidentais e expressam-se a partir da tradição oral e pictórica. Por meio de suas obras, manifestam-se visões de mundo e da identidade indígena.”³⁴⁵

Assim sendo, a literatura pode ser usada para superar as limitações dos livros didáticos quanto à pouca expressividade da história e cultura indígena nos livros didáticos de português, e ainda oferecer alternativas à predileção por gêneros textuais ocidentais. Os docentes relataram também a existência de problemas quanto às representações dos indígenas por meio das imagens apresentadas nos livros didáticos, que sabemos é uma questão problematizada pelos autores indígenas em suas obras.

A coleção usada nas escolas campo denomina-se *Vontade de saber Português*, e o Guia do PNLD 2014 aponta que um dos pontos fortes da coleção é a diversidade de gêneros textuais e o tratamento dado aos textos literários e multimodais. Vimos no Capítulo II desta pesquisa que os Guias de português dos PNLD 2008, 2011, 2014 não apresentam a forma como a história e a cultura indígena figura nas coleções avaliadas, característica que difere dos Guias das coleções de história e geografia. No entanto, isso não implica, no caso dessa coleção, em ausência da temática, pois ela trata da questão indígena em um dos quatro volumes, o do 7º ano.

O volume citado acima é dividido em seis unidades, sendo que é na unidade quatro, denominada *Um mundo plural*, que a temática indígena é apresentada. Salientamos que, apesar das limitações encontradas sobre o tema, um dos pontos positivos é a seleção de textos e a utilização da literatura indígena como recurso para se conhecer a diversidade cultural no Brasil.

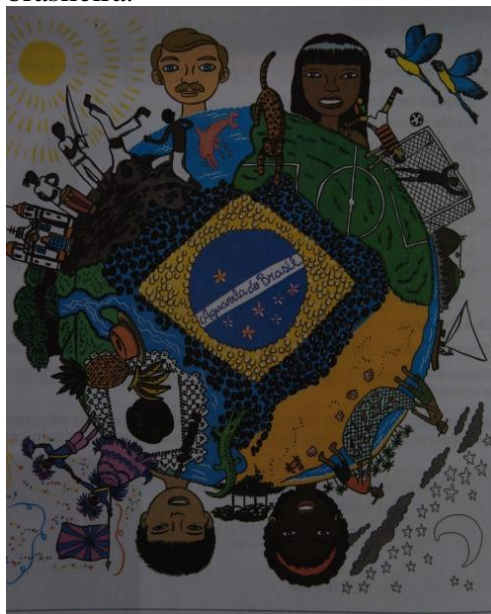
A imagem abaixo aparece logo na entrada da unidade, e o texto informa que “Ela representa alguns elementos da cultura brasileira e também algumas etnias que ajudaram a

³⁴⁴ BELMIRO, Celia Abicalil. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

³⁴⁵ THIÉL, *op. cit.*, p. 35.

formar a população de nosso país”³⁴⁶. Abaixo da imagem existem quatro questões para serem respondidas pelos alunos que dialogam com a imagem apresentada.

Ilustração 50: Representação da diversidade étnica e cultural brasileira.



Fonte: Vontade Saber Português 7º ano, 2012, p. 146.

Em seguida, a discussão se faz à luz do texto *A diversidade com riqueza*, que é um recorte do texto *Somos todos diferentes: convivendo com a diversidade do mundo*, da autora Maria Helena Pires Martins³⁴⁷. Esse texto, apesar de não citar a questão indígena em particular, menciona aspectos interessantes sobre o conhecimento de outras culturas, a noção, por exemplo, de que não existe cultura melhor ou pior, que cada cultura “é adequada ao grupo que a cria para expressar a visão de mundo específica desse grupo”³⁴⁸, e que o conhecimento de outras culturas “nos torna mais flexíveis, mais tolerantes, mais respeitosos”³⁴⁹. Existem ainda várias atividades de interpretação do texto em questão.

O volume de 7º ano ainda apresenta textos de autoria indígena, de Daniel Munduruku e Gersem dos Santos Luciano, o que é uma característica positiva. O trecho escolhido do texto de Munduruku faz parte do livro *Coisas de índio: versão infantil*, no qual o autor conta sua

³⁴⁶ ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de saber português*, 7º ano, 2012, p. 146.

³⁴⁷ MARTINS, Maria Helena Pires. *Somos todos diferentes!: convivendo com a diversidade do mundo*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 42-6.

³⁴⁸ ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane, *op. cit.* p. 148.

³⁴⁹ *Idem*, p. 148.

experiência pessoal sobre a dificuldade vivenciada por ele para se aceitar como indígena, mediante o preconceito da sociedade, dos não indígenas. O texto inicia-se assim:

Quando eu era pequeno não gostava de ser índio. Todo mundo dizia que índio é habitante da selva, da mata, e que se parece muito com animais. Tinha gente que dizia que o índio é preguiçoso, traiçoeiro, canibal. Eu ouvia isso dos meus colegas de escola e sentia raiva deles porque eu sabia que isso não era verdade, mas não tinha como fazê-los entender que a vida que o meu povo vivia era apenas diferente da vida na cidade. E isso me fazia sofrer bastante, até porque o fato de ter cara de índio, cabelo de índio, pele de índio, não me permitiam negar a minha identidade e meus amigos faziam questão de colocar-me de lado nas brincadeiras, como se eu fosse um monstro. Isso durou bastante tempo e foi tão difícil aceitar a minha própria condição que eu cheguei a desejar não ter nascido índio.³⁵⁰

Para que pudesse superar essa dificuldade, Daniel Munduruku contou com a ajuda do avô:

[...] Ele me mostrou a beleza de ser o que eu era. Foi ele quem me disse um dia que eu deveria mostrar para as pessoas da cidade esta beleza e a riqueza que os povos indígenas representam para a sociedade brasileira. Naquela época eu achei que meu velho avô estava tentando apenas me animar com palavras de incentivo. No entanto, hoje percebo que ele estava expressando um desejo de ver o nosso povo ser mais compreendido e respeitado. Parecia que ele sabia o que ia acontecer no futuro, pois quando deixei minha aldeia fiquei com o compromisso de levar esta riqueza junto comigo, mesmo sem saber se minha vida na cidade seria positiva ou não.³⁵¹

O autor explicita que seu público alvo é o não indígena. Ele fala a partir da vivência na aldeia, mas para isso tem que se afastar da mesma, necessitando se afirmar como indígena entre os não indígenas, a partir da formação acadêmica, para seguir com o seu objetivo de informar e conscientizar não indígenas por meio da palavra escrita. Outros elementos constitutivos do texto remetem à sua identidade cultural, como o respeito aos mais velhos, quando menciona o quão importante e sábio foram os conselhos do se avô para que o mesmo pudesse se aceitar como indígena. Ele menciona, ao final do texto, a necessidade de um maior conhecimento e respeito pelos povos indígenas que, apesar de uma história sofrida, resistiram bravamente contra a perda de suas tradições culturais, e que estas ainda estão vivas na atualidade.

A presença de Gersen dos Santos Luciano, que pertence à etnia Baniwa, é menos expressiva, aparece em um pequeno trecho de uma atividade. Nele o autor explica que a melhor forma de fazer referência aos primeiros habitantes do Brasil e seus descendentes é utilizando a expressão indígena, e não índio, que é mais comumente usada³⁵². Pois,

³⁵⁰ *Ibidem*, p. 166.

³⁵¹ *Idem*, p. 166.

³⁵² *Ibidem*, p. 169.

O emprego desse termo não é adequado porque generaliza as etnias indígenas e não expressa a diversidade cultural, étnica, social e linguística que elas apresentam. Da mesma forma, em vez de empregar a palavra tribo, é mais adequado usar as palavras povo, nação ou etnia.³⁵³

Em outro momento, o livro utiliza outro texto do autor denominado *Os povos indígenas no Brasil*, que trata do quantitativo populacional dos indígenas no território brasileiro e menciona que, apesar da existência de um maior contingente na Amazônia, há indígenas na maioria dos estados do país, com exceção do Piauí e do Rio Grande do Norte. E também fala sobre a criação da FUNAI, objetivando preservar os povos indígenas e sua diversidade cultural, responsável, entre outras coisas, por promover a educação básica às nações indígenas, “assegurar e proteger suas terras, e despertar o interesse da sociedade por essas etnias, incentivando o desenvolvimento de estudos e levantamentos de sua cultura.”³⁵⁴

Ao lado do texto de Gersem Luciano aparece a imagem (Ilustração 51) de uma indígena com o rosto pintado que, com exceção de uma fotografia de Daniel Munduruku, que aparece com um de seus livros na mão, reforça a imagem tradicional dos indígenas, nus, na aldeia, enfeitados com pinturas no rosto ou penas.

As opiniões dos docentes sobre as imagens dos indígenas nos livros didáticos são divergentes, alguns afirmam que os indígenas são caracterizados como “selvagens”, que oferecem riscos a quem deles se aproxima, e que essa imagem precisa ser mudada. Outros, no entanto, acreditam que as imagens dos livros didáticos são adequadas, pois aproximam os discentes da realidade indígena, facilitando o entendimento, e colaboram com a disseminação da cultura.

As descrições dos professores são relevantes, embora, no volume do 7º ano da coleção *Vontade de Saber Português*, a representação dos indígenas provavelmente não cause medo, pois a seleção primou por imagens bastante peculiares, os indígenas aparecem serenos e em contato com a natureza. No entanto, estão distantes também de ser um retrato da realidade dos indígenas brasileiros. As imagens merecem uma atenção especial, mas foram usadas nos livros com finalidade exclusivamente ilustrativa. O que parece unanimidade entre os professores é que as imagens foram muito bem aproveitadas em sala de aula.

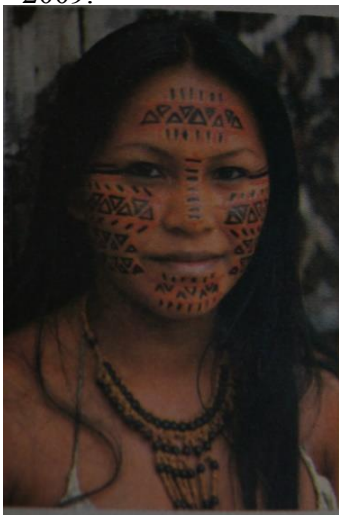
Existe uma variedade de possibilidades de trabalhar com imagens na sala de aula, e nenhuma imagem é desaconselhável desde que seja contextualizada e problematizada. Os professores, por exemplo, diante da preferência da Coleção em retratar os indígenas na

³⁵³ *Idem*, p. 169.

³⁵⁴ *Ibidem*, p. 170.

floresta, poderiam levar para a sala de aula fotografias que retratam outros povos com a finalidade de explorar a multiplicidade existente na forma de morar e viver das sociedades indígenas.

Ilustração 51:
“Mulher barasano da aldeia Rouxinol, em Manaus, Amazonas, 2009.”



Fonte: *Vontade de Saber Português* 7º ano, 2012, p. 170.

Ilustração 52:
Ilustração do livro didático.



Fonte: *Vontade de Saber Português*, 7º ano, 2012, p.

Ilustração 53: Ilustração do livro didático.



Fonte: *Vontade de Saber Português*, 7º ano, 2012, p. 168.

Ilustração 54: Ilustração do livro didático.



Fonte: *Vontade de Saber Português*, 7º ano, 2012, p. 170.

Ilustração 55: Ilustração do livro didático.



Fonte: *Vontade de Saber Português*, 7º ano, 2012, p. 35.

Infelizmente, a temática indígena não foi esboçada nos outros volumes da coleção *Vontade de Saber Português*. Certamente, isso não ocorre devido à dificuldade de se encontrar textos e literatura indígena, pois existe uma produção relativamente grande de indígenas no Brasil que apreciam a arte literária e a escrita acadêmica.

Começar a discutir a questão indígena pelos livros didáticos de Português foi uma opção justificável por duas razões fundamentais: a primeira é que a história e a cultura indígenas nos livros didáticos de Português têm pouco espaço, não somente nesta Coleção, como evidenciaram os próprios PNLD, analisados no segundo capítulo desta pesquisa; a segunda, evidencia que também é proposta deste capítulo, por pensar as possibilidades de utilização das produções textuais indígenas. Ler e interpretar textos requer, no entanto, alguns cuidados específicos. Thiél enfatiza a ideia de que

[...] atividades leitoras devem envolver inicialmente contextualização, com uma pré-leitura, para que façam sentido para os alunos. Essa etapa pode ser desenvolvida ao longo de várias aulas, conforme o planejamento e o cronograma de trabalho do professor.³⁵⁵

Em sintonia com esses cuidados, o livro didático do volume do sétimo ano traz uma pequena biografia de Daniel Munduruku, e apresenta atividades que problematizam o texto. Os dados da autoria são importantes para entender o local de fala do autor, mas não são suficientemente abrangentes, necessitando assim de intervenção dos docentes para um maior aproveitamento e aprofundamento das informações. E Thiél reforça a “importância de a leitura e a interpretação do texto literário serem desenvolvidas em etapas, para que os alunos e professores possam pesquisar sobre os contextos da obra e debater sua configuração literária”³⁵⁶. A autora ainda elenca um série de atividades divididas em etapas que contribuem “tanto para a construção de conhecimento quanto para o aprender a aprender”³⁵⁷; assim, essas etapas abrangem momentos de contextualização e atividades reflexivas durante o pós-leitura.

Outra questão que convém destacar é que, para os anos finais do Ensino Fundamental, nas Coleções de livros didáticos, de modo geral, é no volume do sétimo ano que a temática indígena é mais trabalhada. A literatura indígena, portanto, pode ser usada como recurso para aumentar o repertório dos alunos e levá-los, por exemplo, a questionar sobre a presença (e sobre a ausência) da história indígena nos livros didáticos.

³⁵⁵ THIÉL, *op. cit.*, p. 131.

³⁵⁶ *Ibidem*, p.131.

³⁵⁷ *Ibidem*, p. 110.

4.3. PONDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA E A CULTURA INDÍGENA A PARTIR DA COLEÇÃO *PROJETO ARARIBÁ GEOGRAFIA*

Os livros didáticos de Geografia são importantes para a compreensão da questão indígena no Brasil. Por isso mesmo precisam ser repensados em seu conteúdo, que, como podemos perceber, apresenta muitas falhas.

O volume do 6º ano da coleção *Projeto Araribá Geografia* não trata, em nenhum momento, de questões referentes à história e à cultura indígena, entretanto, contém uma fotografia de crianças indígenas brincando em uma aldeia, que ilustra um texto que trata do conceito de lugar como uma porção do espaço onde vivemos, na primeira unidade denominada *A Geografia e a compreensão do mundo*. Na quarta unidade, intitulada *Relevo e hidrografia*, menciona os impactos da construção das hidrelétricas sem, no entanto, fazer referência aos povos indígenas.

Entretanto, embora o livro didático não trate do tema especificamente, ele pode ser introduzido pelos professores em vários momentos, por exemplo, ao tratar das paisagens preservadas e unidades de conservação, menciona a existência de populações tradicionais, assunto que pode levar a questões mais amplas na sala de aula.

Ilustração 56: Crianças indígenas brincam na aldeia Kolulú, próxima à fronteira Brasil-Venezuela, na cidade de Amaiarí (PR, 2010)”.
Fonte: Projeto Araribá Geografia, 6º ano. 3 ed, 2010, p. 19.



Fonte: *Projeto Araribá Geografia*, 6º ano. 3 ed, 2010, p. 19.

O volume do 7º ano trata, no primeiro capítulo, denominado *O território brasileiro*, da questão indígena relacionando-a a formação do território brasileiro, e apresenta dados demográficos da época anterior à colonização. O texto menciona que “os colonizadores portugueses foram se apropriando das terras que hoje constituem o Brasil e conquistando a

área onde viviam cerca de 4 milhões de pessoas, distribuídas entre mais de mil povos diferentes: **os indígenas**”^{358 359}. Mais adiante informa que

Os **bandeirantes**³⁶⁰ formavam grupos que partiam de São Paulo em direção ao interior do território com o objetivo de capturar índios para o trabalho escravo nas lavouras de cana-de-açúcar do litoral. Assim, eles dominaram os povos indígenas e abriram caminhos para o interior, consolidando o controle da Coroa portuguesa sobre o território.³⁶¹

Vários pontos podem ser problematizados do texto acima. O termo “apropriando das terras” sugere que tudo teria ocorrido de forma gradual. Verifica-se também que o uso do termo “apropriando” é mais brando do que “invadindo”, “roubando”, e é mais apropriado, já que, em nenhum momento, os indígenas são colocados como donos das terras que ocupavam.

Uma alternativa que poderia ser usada na sala de aula, no sentido de oferecer subsídios para se conhecer a versão indígena sobre a colonização e problematizar a forma como o tema é abordado no livro didático é a leitura do texto *Cidadãos da selva: a história contada pelo outro lado*, de Marcos Terena. Este texto oferece subsídios para questionar a versão apresentada pelo livro didático, pois o autor questiona a ação dos “conquistadores”, que tinham que fazer *jus* a essa condição, pois havia feito um empreendimento muito grande e oneroso e não podiam retornar às suas terras sem os troféus da conquista³⁶². O autor ainda usa os termos “cidadãos da Selva e cidadãos da chamada selva de pedra” para pensar o contato entre indígenas e não indígenas. O uso destes termos equipara o discurso, situando indígenas e europeus como cidadãos de mundos diferentes, de nações diferentes.

Os jesuítas, de acordo com o livro didático, “também tiveram um papel importante para a soberania portuguesa sobre o território, pois fundaram aldeamentos que se transformaram em povoados e contribuíram para a dominação dos indígenas por meio da catequização”³⁶³. Os professores podem, através da literatura indígena, demonstrar a subjugação cultural por traz da catequização dos indígenas. O texto de Marcos Terena³⁶⁴, entre outros, podem contribuir para isso.

³⁵⁸ Grifo no original.

³⁵⁹ *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 16.

³⁶⁰ Grifo no original.

³⁶¹ *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. p. 18.

³⁶² MARCOS, Terena. *Cidadãos da Selva: a história indígena contada pelo outro lado*. Rio de Janeiro: Gráfica JB, 1992, p. 6.

³⁶³ *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 18.

³⁶⁴ MARCOS, *op. cit.*

Ao tratar da divisão regional do Brasil, o livro faz menção aos indígenas quando se propõe a falar da Amazônia, que compõe, junto com o Nordeste e Centro-Sul, um dos três complexos regionais ou regiões geoeconômicas do Brasil. Desta forma,

Grande parte do aproveitamento econômico da Amazônia e da expansão de sua ocupação provocou a devastação de grandes extensões de floresta, não se levando em conta a presença de povos indígenas, ribeirinhos e seringueiros, os chamados “povos da floresta”. Entretanto, nos últimos anos, ideias para a promoção de atividades econômicas que não agridam a floresta nem a cultura dos povos que nela vivem vêm ganhando força.³⁶⁵

Estas informações são muito relevantes, mais muito simplificadas, precisam ser problematizadas, pois a devastação gerou (e continua a gerar) perdas muito grandes às sociedades indígenas. Marcos Terena lembra que na Amazônia

Grandes projetos econômicos, incentivados pelo Banco Mundial e o próprio governo foram ali instalados. Fazendas com extensão maior que muitos países; hidrelétricas como a de Tucurí, que depois de alagar as terras dos Paracanãs causou grandes prejuízos ao ecossistema; projeto da estrada de ferro Grande Carajás, que ao prejudicar o povo indígena Gavião se viu obrigado a pagar, pela primeira vez, uma indenização em dinheiro a esse povo. É na Amazônia também que está assentado o mais polêmico e secreto investimento militar de ocupação da região, o Projeto Calha Norte.³⁶⁶

O autor ainda lembra que a invasão das terras Yanomami, por garimpeiros, causou grandes perdas demográficas devido a inúmeras doenças, além de prejuízos incalculáveis ao meio ambiente. E lembra o caso dos suicídios entre o povo “Caiuá”, devido às precárias situações de vida a que foram submetidos.

É preciso considerar, contudo, que a omissão da história e da cultura indígena nos outros complexos regionais é um problema. Na região Centro-Sul, por exemplo, que é a mais economicamente desenvolvida das três, vive atualmente muitos povos indígenas em áreas do Cerrado, bioma que foi (e tem sido) um dos mais devastados do Brasil.

Uma opção interessante deste volume é a utilização, nas propostas de atividades, de um texto do indígena Krenak³⁶⁷, intitulado *Os eternos encontros*, no livro didático do 7º ano, no qual o autor defende que “o encontro entre povos que aqui chegaram – europeus, africanos, asiáticos – e os povos que já ocupavam esse território ocorre cotidianamente e é constitutivo da nação Brasileira”³⁶⁸. Este texto é muito claro e interessante. Ailton Krenak enfatiza que

³⁶⁵ *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 28.

³⁶⁶ TERENA, *op. cit.*, p. 18.

³⁶⁷ O texto foi retirado do livro: KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

³⁶⁸ *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 34.

Não podemos ficar olhando essa história do contato como se fosse um evento português. O encontro com as nossas culturas, ele transcende a essa cronologia do descobrimento da América, ou das circunavegações, é muito mais antigo. Reconhecer isso nos enriquece muito mais e nos dá a oportunidade de ir afinando, apurando o reconhecimento entre as diferentes culturas e ‘formas de ver e estar no mundo’ que deram fundação a esta nação brasileira, que não pode ser um acampamento, deve ser uma nação que reconhece 206 línguas que ainda são faladas aqui, além do português.³⁶⁹

E afirma ainda:

O encontro e o contato entre as nossas culturas e os nossos povos, ele nem começou ainda e às vezes parece que ele já terminou. Quando a data de 1500 é vista como marco, as pessoas podem achar que deviam demarcar esse tempo e comemorar ou debaterem de uma maneira demarcada de tempo o evento de nossos encontros. Os nossos encontros, eles ocorrem todos os dias e vão continuar ocorrendo, eu tenho certeza, até o terceiro milênio, e quem sabe além desse horizonte.³⁷⁰

A utilização deste texto no livro didático é bem apropriada, ele possibilita que os discentes tenham contato com a história do Brasil e do contato vista de uma perspectiva diferente da visão eurocêntrica, e apresenta discussões de cunho interdisciplinar nas atividades que problematizam questões levantadas no texto.

Quanto à formação da população brasileira³⁷¹, menciona que “os indígenas influenciaram hábitos da população não indígena”³⁷² e que eles são “contemporâneos da sociedade brasileira, pois participam da criação das leis, votam e elegem candidatos e compartilham de problemas que toda a sociedade enfrenta, como a poluição ambiental, a violência, o precário acesso à saúde e à educação etc.” Assim, assegura que

É importante perceber que a cultura e a sociedade indígena se modificam e se transformam ao longo do tempo como qualquer outra sociedade humana. Mesmo falando português, vestindo roupas e utilizando tecnologias, como câmeras, computadores, celulares etc., os indígenas não perdem sua identidade, ou seja, não deixam de ser indígenas.³⁷³

A citação acima é relativa à imagem seguinte (Ilustração 57), na qual figura um indígena portando uma câmera em uma aldeia. A imagem é interessante, mas, ao mesmo tempo, fica a questão, por que a escolha desta imagem e não de outra? A de um indígena no espaço urbano, por exemplo? Mesmo afirmando a existência de indígenas em espaços urbanos, e em um espaço que caberia uma imagem do tipo, a preferência em colocar uma

³⁶⁹ *Projeto Araribá Geografia*. 3 ed. 2010, p. 35.

³⁷⁰ *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 35.

³⁷¹ Na unidade 2 do volume do 7º ano.

³⁷² *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 42.

³⁷³ Na unidade 2 do volume do 7º ano.

imagem de um indígena na aldeia é recorrente. Porque esse tipo de imagem é preferível? Existe, porém, outra imagem (Ilustração 58), que aparece em outro momento, como ilustração do texto do Ailton Krenak, mencionado acima. Preferimos referenciar-la nesse momento, pois as duas imagens têm muito coisa em comum.

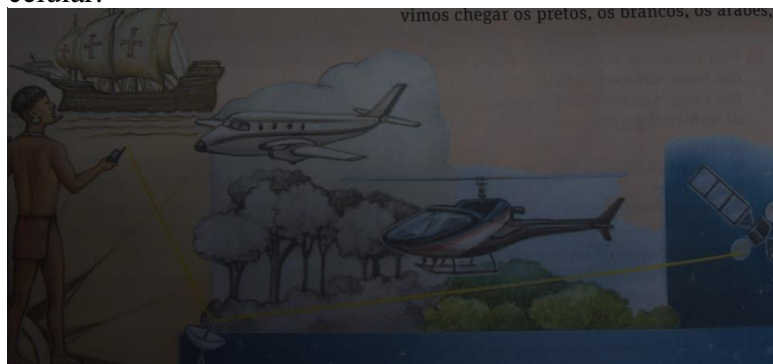
As tecnologias ocidentais fazem parte do cotidiano indígena há tempos, e adquirem funções importantes na manutenção e propagação cultural. Por meio da câmera de vídeo da imagem (Ilustração 57), os indígenas podem, por exemplo, produzir filmes ou documentários sobre a realidade em que vivem. Já o celular da imagem abaixo (Ilustração 58) faz alusão aos meios de comunicação que, como sabemos, tem sido bem usado pelos indígenas para a afirmação de suas identidades e na luta por garantia de direitos; assim como os meios de transporte, que permitem o deslocamento e a comunicação com outros povos indígenas e com a comunidade nacional.

Ilustração 57: “Índio filmando a festa dos 50 anos do Parque Indígena do Xingu, em Querência (MT,



Fonte: *Projeto Araribá geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 42.

Ilustração 58: Imagem de um indígena portando um celular.



Fonte: *Projeto Araribá*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 34.

O Volume do 7º ano ainda apresenta³⁷⁴ um texto de Tânia Nogueira³⁷⁵ sobre *Línguas indígenas ameaçadas de extinção*, que trata do trabalho de uma linguista para salvaguardar o idioma indígena Xipaia, ameaçado de extinção por haver apenas uma mulher idosa falante do mesmo. O texto diferencia, também, língua morta de língua extinta³⁷⁶. Ao lado do texto apresenta um mapa com as línguas indígenas com menos de 100 falantes, portanto, em perigo

³⁷⁴ Na unidade 2 do livro do 7º ano. p. 60.

³⁷⁵ Um recorte do texto: NOGUEIRA, Tânia. A última falante viva de xipaia. *Época*, São Paulo, edição 431, 21 ago. 2006.

³⁷⁶ Uma língua que deixa de ser falada e ensinada as novas gerações é chamada de língua morta. No entanto, é possível impedir que uma língua morta não seja extinta. Isso se dá pela preservação de textos e registro de vocabulário.

de extinção. Em Goiás, por exemplo, uma etnia é sinalizada como “Em situação crítica” no mapa, os Avá-Canoeiro, com menos de uma dezena de falantes. O livro não traz informações relativas a esse povo, mas aqui caberia uma introdução dos professores em sala de aula sobre a situação desta etnia indígena do Estado, quanto à língua e outras questões.

Na parte destinada a *Industrialização e urbanização do Brasil*³⁷⁷, não faz menção aos indígenas, o que é um dado relevante se pensar que em outro momento mencionou a existência de indígenas em regiões urbanas. Uma opção para os professores seria pensar em como a industrialização e a urbanização afetaram e ainda afetam as populações indígenas.

Para finalizar, este volume apresenta as cinco grandes regiões ou macrorregiões brasileiras, e discute cada uma separadamente em Unidades³⁷⁸. Na primeira página, referente à região Norte³⁷⁹, contém uma fotografia de crianças indígenas nuas da aldeia Kolulú (Ilustração 59). A imagem é meramente ilustrativa, não contendo nenhum texto, além da legenda, ou atividade que tratem da presença desses indígenas na região. A fotografia aparece entre duas páginas, o que prejudica um pouco a visualização.

Figura 59: “Crianças indígenas na aldeia Kolulú, em Amajari (PR, 2010)”.



Fonte: *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 84-5.

A questão indígena é abordada quando se propõe a falar sobre as *Primeiras atividades econômicas*³⁸⁰, que menciona, em um texto curto, que “Diversos grupos indígenas habitavam as terras que hoje correspondem à Região Norte, quando os colonizadores portugueses iniciaram a ocupação e a exploração econômica desse território”³⁸¹. Esta é a única referência aos indígenas neste texto, não trata, portanto, da situação dos indígenas diante dos projetos de desenvolvimento econômico e da expansão urbana.

³⁷⁷ Na unidade 4 do livro *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 62.

³⁷⁸ Unidade 4 – Região Norte; Unidade 5 – Região Nordeste; Unidade 6 – Região Sudeste; Unidade 7 – Região Sul; Unidade 8 – Região Centro Oeste.

³⁷⁹ Formada pelos estados do Amazonas, Amapá, Acre, Tocantins, Rondônia, Roraima e Pará.

³⁸⁰ *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 90.

³⁸¹ *Projeto Araribá Geografia* 7º ano. 3 ed. 2010, p. 90.

Quando a abordagem se volta para o *Desenvolvimento sustentável*, a temática indígena reaparece.³⁸²

Na região Norte, um grande número de grupos indígenas já praticava atividades sustentáveis na floresta muito antes de a expressão “desenvolvimento sustentável” se tornar conhecida. Do total da população indígena do Brasil, cerca de 60% vive na Amazônia Legal. Lá estão localizadas 98,5% das terras indígenas do país, distribuídas em 405 áreas, cobrindo 108.729.907 hectares.

A maioria dos grupos indígenas do Brasil que vive na Região Norte vem mantendo contato há muitos anos com povos não indígenas. Porém, esse contato geralmente é conflituoso, pois resulta da invasão das terras indígenas por fazendeiros, garimpeiros e pelas atividades de mineração e madeireiras.

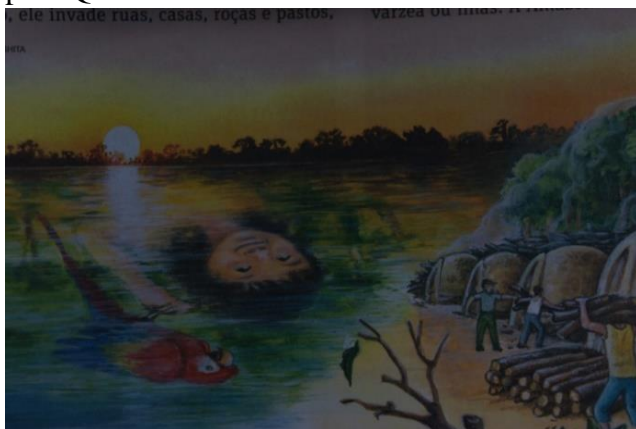
Muitas vezes, o conflito tem como causa a construção, pelo próprio governo, de rodovias e usinas hidrelétricas em terras dos indígenas, embora seus direitos estejam garantidos pela Constituição Federal.³⁸³

O texto ainda apresenta uma pequena descrição sobre a Funai e o Cimi, como órgãos que atuam nas questões de interesses indígenas. A Unidade é finalizada por uma atividade de interpretação de texto intitulado *Amazônia para quem?* Neste texto uma breve referência aos indígenas é pronunciada como parte da diversidade, mas sem problematizar a questão indígena no Estado. Há ainda uma ilustração de um indígena cuja imagem aparece refletida no rio (Ilustração 60). Entretanto, em uma atividade, os alunos são convidados a fazer uma pesquisa onde devem levantar os pontos negativos e positivos da construção da usina de Belo Monte, na mesma contém a imagem de um protesto que, certamente, conta com a presença indígena (Ilustração 60). Como sabemos, os indígenas são contrários à construção desta usina, e os motivos foram apresentados desde o primeiro momento da elaboração do projeto, em 1998, durante o Primeiro Encontro dos Povos Indígenas, em Altamira, Pará, onde se debateu a construção da hidrelétrica, à época denominada de usina *Kararaô*.

³⁸² Seringueiros, castanheiros, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros.

³⁸³ *Projeto Araribá Geografia 7º ano*. 3 ed. 2010, p. 102.

Ilustração 60: Ilustração do texto Amazônia para Quem?.



Fonte: *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 108.

Ilustração 61: Protesto contra a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. São Paulo (SP, 2011).



Fonte: *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed, 2010, p. 109.

As Unidades sobre as Regiões Nordeste³⁸⁴ e Sudeste³⁸⁵ não mencionam a presença dos indígenas. Tomamos essa constatação como um problema, cabendo, desta forma, uma atenção maior dos professores na sala de aula.

A Região Nordeste tem os maiores índices de pobreza do Brasil; e a Região Sudeste é a mais desenvolvida do país economicamente. Ambas se relacionaram de formas diferentes com os indígenas, mas são igualmente excludentes em relação a estes povos desde os primeiros contatos com indígenas no século XVI. Os indígenas são raramente abordados satisfatoriamente nas duas regiões, tanto nesta Coleção como também em outras.

A Unidade destinada a Região Sul³⁸⁶ faz uma única referência aos indígenas no que concerne à expansão e à ocupação da região no século XVII, com o seguinte trecho:

Ao longo do século XVII, jesuítas instalaram-se principalmente no norte e no oeste do atual estado do Paraná e em uma área denominada Sete Povos das Missões, a oeste do Rio Grande do Sul, com o objetivo de catequizar os povos indígenas que habitavam a região. Assim, vários núcleos de povoamento foram fundados. Nas aldeias, ou missões, onde conviviam jesuítas e guaranis, praticavam-se a agricultura e a criação de gados bovinos e equinos, além do artesanato. Todos os trabalhos eram realizados de forma coletiva, e os resultados pertenciam à comunidade.³⁸⁷

Abaixo do texto apresenta as ruínas de São Miguel das Missões, que foi tombada pela Organização das Nações Unidas (UNESCO) como Patrimônio Histórico e Cultural da

³⁸⁴ Formada pelos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia.

³⁸⁵ Formada pelos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais, Rio de Janeiro e de São Paulo.

³⁸⁶ Formada pelos estados do Paraná, de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

³⁸⁷ Livro didático *Projeto Araribá Geografia*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 170.

Humanidade. Explica que somente em 1750, com o Tratado de Madri, o território passou da mão dos espanhóis para o domínio português. E que o acordo que espanhóis e portugueses fizeram ocasionou a resistência de jesuítas e indígenas, que se recusaram a abandonar as terras, e finaliza dizendo que as missões foram destruídas e muitos Guarani exterminados.

A Unidade sobre a Região Centro-Oeste³⁸⁸ fala sobre os indígenas em dois momentos: o primeiro quando cita o Cerrado como rico em biodiversidade, acentuando que o domínio do Cerrado tem importância social por abrigar muitas populações tradicionais, e, desta forma, cita a presença de indígenas, mas não avança em uma discussão mais aprofundada. O segundo momento se dá em relação à ocupação da região no século XVII com o advento das bandeiras, que tinha como meta “aprisionar indígenas para o trabalho escravo e também procurar pedras preciosas”³⁸⁹. Nada fala, portanto, da posição dos indígenas quanto à colonização neste e em outros momentos no decorrer do século XVII até o presente.

No Volume do 8º ano a temática indígena é trabalhada de forma pontual. Na unidade 4, denominada *A população e a economia na América*, menciona que a maior parte dos nativos da América, que sobreviveram à colonização europeia, se miscigenou com os povos que aqui chegaram. Fala, em outro momento, sobre a presença de indígenas em países como a Venezuela, Bolívia e Peru, no entanto, sem aprofundar. E nada fala sobre a história e a cultura indígena no Brasil dos séculos XIX ao XXI, períodos trabalhados no texto.

O volume do 9º ano é o que mais se ausenta em relação à temática indígena, apesar de haver alguma abertura na Unidade 2, denominada *Globalização e organizações mundiais*, quando trata da globalização e do meio ambiente, descrevendo algumas conferências mundiais em defesa do meio ambiente que, como sabemos, são de interesse dos povos indígenas.

4.4. APONTAMENTOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS INDÍGENAS A PARTIR DA COLEÇÃO *PROJETO ARARIBÁ HISTÓRIA*

O ensino de História é objeto de pesquisa de inúmeros estudiosos que, no âmbito da História da Educação, tem despertado interesse em várias partes do mundo.

Nesses estudos, tem se procurado resgatar as práticas escolares, recuperando informações sobre os materiais usados na sala de aula, especialmente os livros, os procedimentos usuais em classe, como a leitura e a recitação, os temas mais recorrentes, dentre outros aspectos. Quando enfocados desde uma perspectiva de

³⁸⁸ Formada por quatro unidades federativas, três estados (Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso de Sul) e o Distrito Federal.

³⁸⁹ Livro didático *Projeto Araribá Geografia 7º ano*. 3 ed. 2010, p. 200.

longa duração, tais estudos possibilitam a identificação de costumes e tradições, bem como as lentas transformações processadas nas práticas pedagógicas. A propósito, vale lembrar que inicialmente os conteúdos de História se confundiam com os da História religiosa, e foi lento o processo de separação desses conteúdos, até resultar na configuração que hoje conhecemos para essa disciplina, geralmente estruturada a partir de temas da História da pátria mais ou menos articulados com temas da História geral, também denominada História da civilização ou universal.³⁹⁰

A preocupação quanto à temática indígena nos livros didáticos de história no Brasil tem sido tema de inúmeras pesquisas iniciadas, principalmente, a partir do final da década de 80, que culminaram na produção de subsídios e obras paradidáticas para professores do Ensino Fundamental e Médio, mediante a detecção das deficiências encontradas nos livros didáticos de história, já mencionadas em outro momento do texto.³⁹¹

Os problemas apontados no ensino de história e da cultura indígena na sala de aula e nos livros didáticos por estes autores, e por outros que compõem as coleções, infelizmente, não foram eliminados, embora alguns avanços tenham sido detectados. Foi o que constatou uma pesquisa realizada em 2011 por Pedro Paulo Funari e Ana Piñon, intitulada *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*³⁹², lembrando que esta foi publicada após a implementação da Lei nº 11.645.

Os próprios Guias dos livros didáticos de História do PNLD 2014 apontam para inúmeros problemas que ainda precisam ser superados. É nessa perspectiva que pauta a análise que se pretende fazer nesse tópico, onde procuraremos refletir sobre o conteúdo textual e iconográfico referente à história e à cultura dos povos indígenas presentes no livro didático *Projeto Araribá de História*, que é usado em escolas públicas do Ensino Fundamental dos municípios de Itapuranga-GO e Morro Agudo de Goiás.

O objetivo desta análise é mais que fazer um diagnóstico, mas, sobretudo, propor algumas alternativas para trabalhar a temática indígena na sala de aula tendo como pano de fundo textos, literários e não literários, de autoria indígena. Espera-se que, com tal abordagem, o leitor possa identificar possibilidades de adaptar essas possibilidades sugeridas na sala de aula.

³⁹⁰ SILVA, Vitória Rodrigues e. *Concepções de História e de ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos*. 2006. 267f. Tese (doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Departamento de História. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, p. 2.

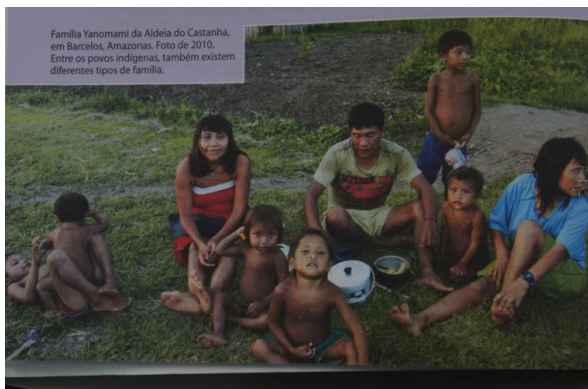
³⁹¹ Para relembrar, uma pesquisadora pioneira desta temática é a antropóloga Aracy Lopes da Silva, com a publicação de duas coletâneas de textos, uma no final da década de 80, *A questão indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*³⁹¹; e outra no início da década de 90, juntamente com o historiador Luís Donisete Benzi Grupione, *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*

³⁹² FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

A Coleção de História de PNLD 2014, entretanto, não faz uso de textos ou literatura de autoria indígena, o que é uma característica que difere da mesma Coleção aprovada no PNLD 2011. Dentre as mudanças nas Coleções de uma avaliação para outra do PNLD, destaca-se a subtração dos textos de autores indígenas.

O livro didático *Projeto Araribá História* do 6º ano apresenta algumas fotografias de indígenas. A primeira imagem (Ilustração 62) é usada para exemplificar as diversas formações familiares existente no Brasil, demonstrando que entre os indígenas há diferentes formas de concepções de família, do mesmo modo que ocorre com os não indígenas. A segunda e a terceira imagem (Ilustração 63 e 64) são utilizadas para demonstrar os novos interesses dos estudos históricos, que procuram dar voz aos personagens negligenciados em muitos tipos de fontes escritas, dentre estes os indígenas.

Ilustração 62: Família Yanomami.



Fonte: *Projeto Araribá História* 6º ano. 3 ed. 2010, p. 10.

Ilustração 63: “Criança Kayapó brincam em uma praia no Pará, 2002. A infância e as tradições dos povos indígenas também se tornaram objeto de estudo para muitos historiadores”.



Fonte: *Projeto Araribá* 6º ano. 3 ed. 2010, p. 14.

Ilustração 64: “Claudio Villas Bôas, à esquerda, e seu irmão Orlando, rodeados de indígenas no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, 1974. Os irmãos foram defensores incansáveis das populações indígenas e escreveram diversos livros sobre a cultura dos povos do Xingu”.



Fonte: *Projeto Araribá* 6º ano. 3 ed. 2010, p. 15.

A Unidade 2, onde mais explicitamente se trabalha com a temática indígena, contempla as seguintes abordagens: *O ser humano chega a América; Como viviam os primeiros americanos; O povoamento no Brasil; e A vida dos primeiros habitantes do Brasil*. Ao final da Unidade, na sessão denominada *Em foco*, existe um texto intitulado *O milho, da América para o mundo*. Esta parte do livro contém ilustrações gráficas para retratar a fabricação da farinha de mandioca (Figura 65); as casas subterrâneas dos povos Itaré (Figura 68); a produção ceramista dos antigos povos Marajoara (Figura 67); e também uma fotografia de objetos de cerâmica (Figura 66). E, na sessão *Em foco*, abaixo do texto *Uma lenda do Milho*, há a imagem de indígenas em uma plantação de milho, a ilustração de um forte guerreiro indígena em um embate com outros dois indígenas franzinos (Figura 69), e a ilustração de uma família indígena colhendo milho (Figura 70). Todas estas imagens são expostas simplesmente por seu caráter ilustrativo.

A ilustração que apresenta uma família indígena colhendo milho, por exemplo, apresenta uma cena que não é comum a muitas sociedades indígenas tradicionais, pois os homens, geralmente, se ocupam de outras atividades. Ainda que não seja uma impossibilidade real, considerando a diversidade cultural existente entre os indígenas, e as transformações ocorridas ao longo do tempo, a imagem merece um olhar atento e crítico.

Ilustração 65: “Ilustração atual representando a fabricação da farinha de mandioca. Cores-fantasia. Depois de ralar a mandioca, as mulheres colocavam a massa resultante para escorrer. Em seguida, essa massa era colocada ao sol, processo que eliminava o veneno, e torrada, transformando-se em farinha”.



Fonte: *Projeto Araribá História*, 6º ano. 3 ed. 2010, p. 63.

Ilustração 67: “Ilustração atual representando a produção ceramista dos antigos povos Marajoara. Cores-fantasia. A cerâmica do Brasil pré-histórico ficou registrada principalmente nos utensílios domésticos e nas funerárias descobertas por arqueólogos”.



Fonte: *Projeto Araribá*, 6º ano. 3 ed. 2010, p. 64.

Ilustração 69 – Ilustração de guerreiros indígenas para o texto *Um lenda do milho*.



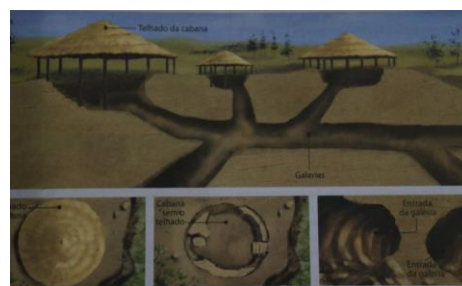
Fonte: Livro didático *Projeto Araribá História*, 6º ano. 3 ed. 2010, p. 72.

Ilustração 66: “Vaso e uma funerária feitos de cerâmica, objetos da cultura Marajoara.



Fonte: *Projeto Araribá*, 6º ano. 3 ed. 2010, p. 64.

Ilustração 68: “Ilustração atual representando como poderia ser uma moradia Itararé. Representação sem escala, cores fantasia”.



Fonte: Livro didático *Projeto Araribá*, 6º ano. 3 ed. 2010, p. 65.

Ilustração 70 – Ilustração para o texto *Uma lenda do Milho*.



Fonte: *Projeto Araribá História*, 6º ano. 3 ed. 2010, p. 73.

Ao final do livro, no conjunto de atividades, denominadas *Vocabulário em contexto*, discute-se o conceito de civilização relacionando-o a uma charge de Jorge Silva que retrata um diálogo entre pai e filho indígena³⁹³. Esta charge critica a devastação da natureza, que em terras indígenas leva a destruição dos modos de subsistência tradicional, tornando-os dependentes da assistência de instituições públicas.

Ilustração 71: “Charge de Jorge Silva representando diálogo entre pai e filho indígenas, 2010.”



Fonte: *Projeto Araribá História*, 6º ano. 3 ed. 2010, p. 246

Considerando o período que se pretende retratar, e o quê se pretende retratar sobre os povos indígenas, neste volume da Coleção, é possível problematizar várias questões na sala de aula. Por que não, por exemplo, contar a história dos povos americanos, antes da colonização, a partir de relatos indígenas? Essa é uma alternativa viável considerando a produção relativamente grande de literatura indígena. Os autores destes textos estão localizados em contextos culturais diversos, e podem enriquecer as aulas sobre os antepassados dos povos indígenas.

No livro didático do 7º ano, no qual a temática indígena é mais abordada, dentre todos os livros da Coleção, a história e a cultura indígena do Brasil são contempladas em duas unidades³⁹⁴. Em *As Grandes navegações e a colonização da América Portuguesa*³⁹⁵, a temática indígena é abordada em função do contato durante a colonização³⁹⁶. Nesta unidade

³⁹³ *Projeto Araribá*, 6º ano. 3 ed. 2010, p. 246.

³⁹⁴ Nas unidades 6 e 8.

³⁹⁵ Título da unidade 6.

³⁹⁶ A unidade é dividida em quatro temas, e a questão indígena é trabalhada nos dois últimos temas (Tema 3 e Tema 4). E, posteriormente, na seção *Em Foco*, as consequências do contato colonial e a situação dos povos indígenas no presente são trabalhadas.

procura-se refletir sobre a colonização portuguesa na América e trabalha-se com a ideia de *O encontro entre dois mundos*³⁹⁷, além de mencionar que “os primeiros contatos entre portugueses e nativos americanos, ocorridos entre o final do século XV e início do século XVI, foram relativamente pacíficos, apesar do estranhamento causado pelas diferenças entre ambos em relação ao aspecto físico e aos costumes.”³⁹⁸

Essa expressão “encontro entre dois mundos” é passível de crítica. De acordo com Janaína Amado e Luis Carlos Figueiredo³⁹⁹, a mesma foi sugerida pelo historiador mexicano Miguel León Portilha para fugir das conotações eurocêntricas de “novo mundo” e de “descobrimento”, para designar os acontecimentos de 12 de outubro de 1492. De acordo com os autores, essa expressão, por algum tempo, foi bem aceita, entretanto, após os debates ocorridos por ocasião do quinto centenário da chegada do europeu na América, passou a ser questionada, tendo em vista que “encontro” sugere a ideia de “entendimento”, “congraçamento”, logo, o termo sugere um episódio tenro, ou ameno, para designar quinhentos anos de uma conquista marcada por uma série de violências (genocídio, etnocídio, ecocídio) que, todavia, ainda não se findaram.

O texto menciona ainda que a extração do pau-brasil, declarada monopólio dos portugueses, era adquirida por meio do escambo, “uma relação comercial simples pela qual os portugueses forneciam produtos aos indígenas em troca do seu trabalho na extração do pau-brasil”⁴⁰⁰. Reforça, portanto, a ideia que o contato inicial se deu de forma pacífica, sem grandes conflitos entre indígenas e portugueses. E ainda completa com a afirmação de que “O primeiro desastre ecológico ocorrido em nossa terra foi o enorme desmatamento provocado pela retirada de toneladas de pau-brasil da Mata Atlântica.”⁴⁰¹

Com a decisão da Coroa de colonizar o Brasil, ocorreram *Mudanças na relação com os indígenas*⁴⁰², o livro explica que

As relações entre portugueses e indígenas continuaram pacíficas mesmo com a exploração do pau-brasil. Os conflitos ocasionais com os indígenas estavam relacionados às alianças que estes estabeleciam nas guerras entre portugueses e franceses. Porém, as tensões tornaram-se inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos, obrigando-os a abandonar suas tribos e a trabalhar em certas atividades, sobretudo na lavoura de cana-de-açúcar. A guerra entre conquistadores e nativos, conhecida como **guerra justa**, tornou-se uma prática frequente. No século XVII, muitas populações nativas já haviam sido praticamente

³⁹⁷ Tema 3. Este tema está dividido em quatro subtítulos. *Projeto Araribá História*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 166.

³⁹⁸ *Projeto Araribá História*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 166.

³⁹⁹ AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luis Carlos. *No tempo das Caravelas*. Goiânia: CEGRAF-UFG/São Paulo: Contexto, 1992.

⁴⁰⁰ *Projeto Araribá História*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 166.

⁴⁰¹ *Ibidem*, p. 166.

⁴⁰² Nome do subtítulo do livro didático.

dizimadas. As que sobreviveram isolaram-se no interior do território ou foram submetidas ao domínio europeu.⁴⁰³

O livro simplifica acontecimentos e relações de contato extremamente complexas, e, ao tratar portugueses e franceses como “nações” e os indígenas como “tribos” e “populações nativas”, acaba por generalizar e inferiorizar as sociedades indígenas.

Duas imagens são usadas para retratar a exploração do pau-brasil e os conflitos entre portugueses e franceses, no entanto, estas têm função meramente ilustrativa.

Ilustração 72: “Detalhe do mapa de Jean Rotz em que índios auxiliam piratas franceses no corte do pau-brasil, publicado no livro *The Boke of Ydrography*, de 1541. Biblioteca Britânica, Londres.”



Fonte: Livro didático *Projeto Araribá História* 7º ano. 3 ed. 2010, p. 166.

Ilustração 73: “*Batalha naval entre portugueses e franceses nos mares do território potiguara, costa do Brasil, gravura colorizada de Theodore de Bry, publicada em 1592. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vicentinos, França. 1ª cobiça pelas riquezas do Brasil foi um dos fatores para o início da colonização.*”



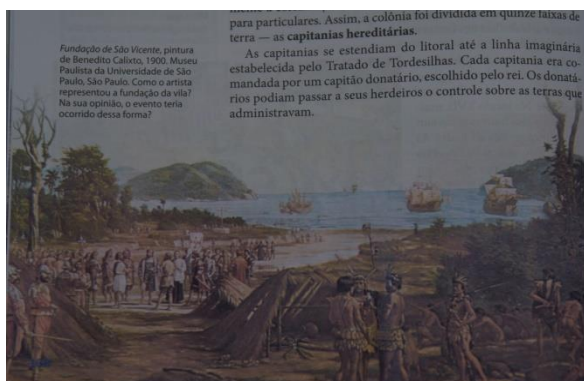
Fonte: Livro didático *Projeto Araribá História* do 7º ano. 3 ed. 2010, p. 167.

O texto que segue, sem maiores referências aos indígenas, reafirma a necessidade de colonizar o Brasil para conter a invasão dos franceses. Desta forma, assegura que a expedição de Martim Afonso de Souza (fundador de São Vicente em 1553) tinha como objetivo combater os franceses que exploravam o pau-brasil na costa e criar núcleos de povoamento. Discorre ainda sobre a criação e o insucesso das capitanias hereditárias, a criação do governo-geral e as atribuições das câmaras municipais.

A única menção aos indígenas se faz através do famoso quadro de Benedito Calixto, *A Fundação de São Vicente* (Ilustração 74). Na legenda aparecem alguns questionamentos que podem levar a aula para outro patamar, uma vez que o texto é pouco expressivo quanto às relações estabelecidas entre indígenas e europeus nas primeiras décadas do contato.

⁴⁰³ Projeto Araribá História, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 164.

Ilustração 74: “Fundação de São Vicente, pintura de Benedito Calixto, 1900. Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Como artista representou a fundação da vila? Na sua opinião, o evento teria ocorrido desta forma?”



Fonte: *Projeto Araribá História* 7º ano. 3 ed. 2010, p. 168.

A sessão denominada *Em Foco: Os povos indígenas do Brasil*⁴⁰⁴, em um primeiro momento⁴⁰⁵, trabalha com a música Pindorama, composta por Sandra Peres e Luiz Tatit, de 1998, do CD *Canções curiosas*.

Logo em seguida a discussão é centrada na contemporaneidade dos indígenas⁴⁰⁶, de forma superficial, e apresenta dados demográficos do IBGE de 2010 sobre indígenas do passado colonial e do presente. Menciona que os povos indígenas nunca formam um povo único e que atualmente existem mais de 238 culturas diferentes espalhadas pelo o Brasil, com base em informações do Instituto Socioambiental (ISA).

Quando se propõe a falar sobre a diversidade cultural, em um primeiro momento, enfatiza-se a questão da diversidade linguística como prova da grande diversidade dos indígenas no Brasil. Mas assevera que, no entanto, a cultura dos índios não se resume à língua falada, pois estes povos

desenvolveram um conhecimento único da natureza. Eles conhecem propriedades medicinais e cosméticas de raízes, sementes, folhas, frutos, cascas de árvores etc. Além disso, muitos povos dominam técnicas eficientes de plantio e conservação de alimentos.⁴⁰⁷

⁴⁰⁴ Divididos em sete subtítulos: *Um caldo de culturas; Os índios hoje; Diversidade cultural; A sociedade tupi; A cultura; O cotidiano; A sobrevivência dos indígenas*.

⁴⁰⁵ No subtítulo *Um caldo de Culturas*.

⁴⁰⁶ No subtítulo *Os índios hoje*.

⁴⁰⁷ Projeto Araribá, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 173.

O livro, portanto, não traz informações contundentes para tratar da grande diversidade cultural existente entre as diversas etnias indígenas brasileiras. Apresenta apenas um texto superficial e pouco instigante. Essa caracterização pode contribuir para reforçar estereótipos, por não considerar as inúmeras etnias indígenas que, por exemplo, não fazem uso de uma língua tradicional e que tem peculiaridades culturais muito próprias, como os Tapuios do Carretão do Estado de Goiás. Para não falar daqueles que vivem nos centros urbanos e que, portanto, tem uma relação com o mundo que em nada se aproxima da descrição acima sobre o domínio e conhecimento da natureza. As fotografias escolhidas reforçam a opção do livro em retratar uma realidade que não enquadra a grande parcela dos povos indígenas brasileiros. Deu-se preferência a imagens de povos indígenas em aldeamentos da Região Norte do País.

Ilustração 75: “Crianças Xavante em aula na aldeia Idzô’uhu, no Mato Grosso, em 2010. Nas sociedades indígenas, os idosos são vistos como os guardiões das tradições e os responsáveis por transmiti-las para as futuras gerações.”



Fonte: *Projeto Araribá História*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 172.

Ilustração 76: “Índios Kamayurá durante a dança *Yamuricumã*, na festa dos 50 anos do Parque Índigena (sic) do Xingu, na cidade de Querência, Mato Grosso. Foto de 2011.”



Fonte: *Projeto Araribá*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 173.

A *Sociedade dos Tupi*⁴⁰⁸ é mencionada de forma bastante genérica, apresentando aspectos da cultura e do cotidiano, juntamente com ilustrações de Theodore De Bry, sem, no entanto, contextualizar as mesmas (Ilustração 77 e 78). Segundo Ana Maria de Moraes Belluzzo⁴⁰⁹, De Bry (1528-1598) era natural de Liège e seguidor do protestantismo. Sua vida foi altamente influenciada pelos conflitos religiosos ocorridos entre católicos e protestantes no

⁴⁰⁸ *Projeto Araribá*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 174 e 175.

⁴⁰⁹ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). A lógica das imagens e os habitantes do Novo Mundo. In: GRUPIONE, Luis Donisete Benzi (org.) *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da educação e do desporto, 1994.

século XVI, inclusive, em razão dos mesmos, teve que se exilar em Estrasburgo em 1560. Gravador⁴¹⁰ e editor flamengo, em 1587, de passagem pela Inglaterra, conheceu o livro de viagens de Richard Hakluyt, que o incentivou a criar suas próprias coletâneas e lhe ofereceu seus próprios textos e pranchas. Assim, De Bry⁴¹¹ iniciou seu ambicioso projeto de ilustração e publicação de narrativas de viagens, divididas em duas séries: grandes viagens e pequenas viagens.

As imagens utilizadas no livro didático fazem parte do relato do alemão Hans Staden, que esteve duas vezes no Brasil e participou de combates, ao lado dos portugueses, em Pernambuco e São Vicente, contra navegantes franceses e seus aliados indígenas: os Tupinambá. Na segunda viagem ele foi capturado pelos Tupinambá e, como prisioneiro, sofreu ameaças de ser morto em rituais antropofágicos. Durante o período em que esteve no cativeiro, também apreendeu muito da cultura destes povos.

Staden conseguiu se livrar, depois de muitas artimanhas e tentativas frustradas, do cativeiro. Inserida no quadro religioso, sua vitória contra o cativeiro e a ameaça dos nativos representaria, em sua visão, influenciada pelo círculo religioso-cristão da época em que estava inserido, a vitória do bem contra o mal. De acordo com Ana Maria de Moraes Belluzzo⁴¹², o viajante, sendo capturado pelos selvagens, implora a Deus por sua misericórdia, sua vitória comprovaria àqueles selvagens a existência de uma “ordem” superior às forças da natureza, na qual eles acreditavam, assim:

A astúcia de Staden consistirá em controlar, ou melhor, simular controle sobre os fenômenos da natureza. Como a sobrevivência dos índios, baseada na pesca e na plantação, se mostrasse subordinada a influência do sol, da lua, dos ventos e das tempestades, a esperteza do herói estaria em simular o controle sobre a natureza, pelo poder de sua mente ou pela força de seu Deus. O texto mítico vale-se ainda das inversões e reconversões de conteúdo, jogando com o que é com o que parece ser.⁴¹³

Em sinal de graça, segundo Belluzzo⁴¹⁴, Staden publica o relato em que atribui sua vitória contra o cativeiro, assim, à ordem divina. O relato representa o testemunho cristão de um milagre que teria acontecido a ele, cujo objetivo, de acordo com Staden, era não mais que

⁴¹⁰ As ilustrações presentes nos relatos de viagem funcionavam como uma espécie de carimbo a partir de uma matriz de madeira (xilogravura), pedra (litogravura) ou em metal (gravura). No século XV e parte do XVI as matrizes eram de madeira, mas, com o desenvolvimento da técnica, vários materiais passaram a ser utilizados, como o cobre, que permitiu maior qualidade das imagens. De Bry era um especialista nessa técnica, que causa uma revolução no uso da imagem na Europa (BAYONA, 204, p. 313).

⁴¹¹ A coleção *Voyages* é dirigida inicialmente por Theodore De Bry e, a seguir, pelos seus filhos Jean Theodore e Jean Israel; e mais tarde pelo seu genro, Mathieu Meriam, todos os editores não viajantes (Belluzzo, 1998, p. 53).

⁴¹² BELLUZZO, *op. cit.*

⁴¹³ *Ibidem*, p. 48.

⁴¹⁴ *Ibidem*.

testemunhar e engrandecer o nome de Deus, que o salvou das mãos dos selvagens do Novo Mundo, por intermédio de uma obra impressa, que poderia, desta forma, mais do que qualquer outra forma de testemunho, alcançar um público maior. Visão que, se contraposta ao interesse e ao relativo sucesso de vendas (considerando que o público a que se destinavam essas obras fazia parte de uma elite letrada, que não era tão extenso assim) que os relatos de viagens faziam na Europa, o autor não estava isento de outros interesses, mesmo que ele os negue, seja de ordem financeira ou por uma posição social de destaque.

Questionar essas fontes se torna uma necessidade e, entre algumas possibilidades de trabalhar essas imagens na sala de aula, é possível refletir sobre quais representações dos indígenas é possível apreender a partir dessas imagens, mediante vários questionamentos, por exemplo: Como os Tupinambá são representados? Os rituais antropofágicos aconteciam da maneira como retratou De Bry? Qual o papel da mulher nesses rituais?... Fazendo isso, provavelmente outras questões poderiam surgir espontaneamente a partir de uma aula dialogada.

Segundo Circe Bittencourt, “várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa”⁴¹⁵. Essa observação nos evidencia que as imagens foram e têm sido usadas de forma questionável nos livros didáticos, como revela pesquisas posteriores, principalmente após da aprovação da Lei n.º 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, como o estudo de Pedro Paulo Funari e Ana Piñon⁴¹⁶, que identificaram muitos problemas semelhantes a estes apontados por Bittencourt.⁴¹⁷

Deparamo-nos, desta forma, com um desafio: os livros didáticos são, como afirmamos ao longo desse trabalho, objetos sujeitos a várias limitações. O que exige, ainda mais, a intervenção dos docentes, quanto ao ensino da história e da cultura indígenas, de forma adequada. Pensar sobre o uso frequente das imagens e relatos de viagens quinhentistas ao Brasil nos remete a uma série de noções e conceitos históricos que necessitam ser mais bem trabalhados na sala de aula.

⁴¹⁵ BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 72.

⁴¹⁶ FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

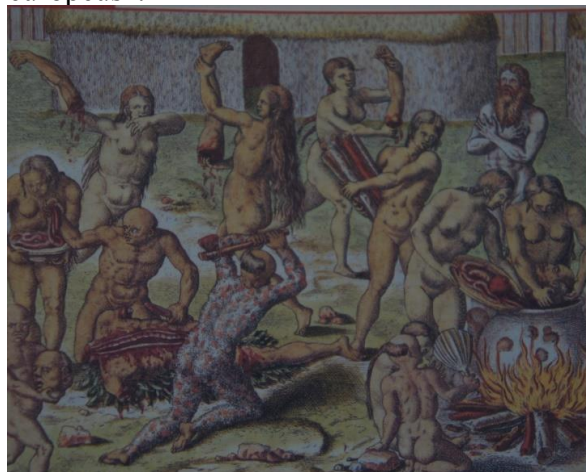
⁴¹⁷ BITTENCOURT, *op. cit.*

Ilustração 77: “Ataque Tupiniquim de uma aldeia Tupinambá. Gravura colorizada de Theodore De Bry, de 1562, para a narrativa de Hans Staden. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França. Os paus da cerca foram desenhados assim para mostrar o que seria o interior de uma aldeia.”



Fonte: *Projeto Araribá História*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 174.

Ilustração 78: “Gravura de Theodore De Bry representando um Tupinambá desmembrando e cozinhando o inimigo, durante um ritual antropofágico, 1562. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França. A antropofagia foi um dos costumes indígenas que mais impressionaram e chocaram os europeus”.



Fonte: *Projeto Araribá*, 7º ano. 3 ed. 2010, p. 175.

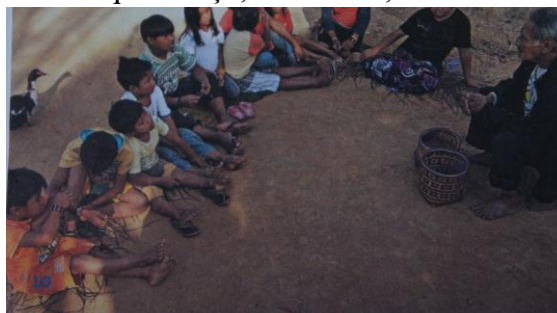
O livro didático *Projeto Araribá História* do 8º ano, logo no início da Unidade 1, se propõe a falar sobre *A expansão da América Portuguesa*, e logo na abertura da unidade esboça três fotografias de indígenas e um texto que destaca em poucas palavras a presença, a resistência e o papel dos indígenas ao longo da história do Brasil.

Ilustração 79: “Índios Xerente participam da corrida com toras, no X Jogos dos Povos Indígenas, em Paragominas, Pará, 2009”.



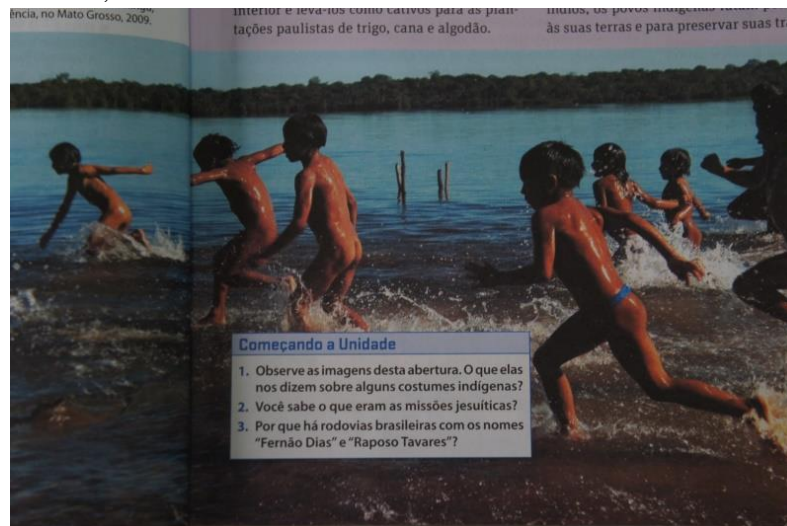
Fonte: *Projeto Araribá História*, 8º ano. 3 ed. 2010, p. 10.

Ilustração 80: “Índio idoso conta história para crianças Guarani da aldeia Pindo-Te, em Pariquera-Açu, São Paulo, 2010”.



Fonte: *Projeto Araribá História*, 8º ano. 3 ed. 2010, p. 10.

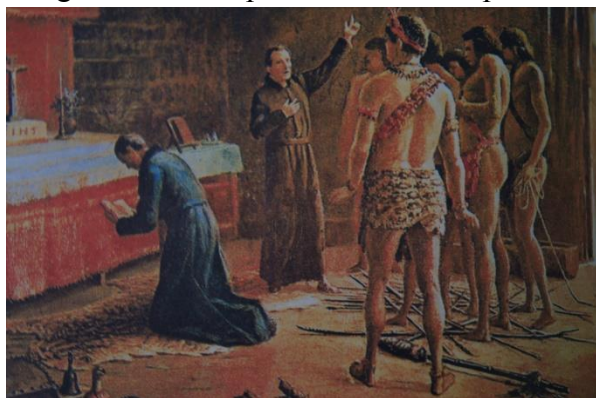
Ilustração 81: “Crianças Kalapalo da aldeia Aiwa brincam em um rio, Parque Indígena do Xingu, Querência, no Mato Grosso, 2009.”



Fonte: *Projeto Araribá História*, 8º ano. 3 ed. 2010, p. 11.

A Companhia de Jesus e sua relação com os indígenas são temas trabalhados na unidade de forma superficial. Não problematiza as consequências da imposição da fé cristã e dos costumes ocidentais sobre a cultura indígena, assim como também não menciona o posicionamento dos indígenas quanto aos jesuítas. A imagem abaixo (Ilustração 82) aparece com função meramente ilustrativa no livro didático do aluno.

Ilustração 82: “*Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobaçu*, pintura de Benedito Calixto, 1920. Como os Jesuítas e os indígenas foram representados nessa pintura?”



Fonte: *Projeto Araribá História*, 8º ano. 3 ed. 2010, p. 12.

Há ainda a representação de uma missão no Rio Grande do Sul, em que apresenta dados sobre a vida cotidiana das missões, com indicação, no canto superior da página, da existência de conteúdo sobre a vida nas missões, no formato digital da coleção (OED).

Ilustração 83: Representação da Missão São Miguel Arcanjo, São Miguel, Rio Grande do Sul.

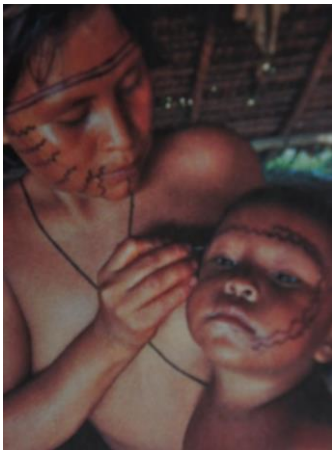


Fonte: *Projeto Araribá História*, 8º ano. 3 ed. 2010, p. 14-15.

A conquista do sertão é outro tema tratado no livro. A falta de mão de obra nas lavouras é apontada como motivação para as expedições de apressamento de índios pelos paulistas no interior da América portuguesa. Menciona que as bandeiras eram expedições financiadas que tinham como objetivo principal capturar índios, mas também, buscavam metais e pedras preciosas e, no século XVII, estas chegaram às terras que hoje correspondem a Goiás, Mato Grosso e Amazonas. Ressalta ainda que a assimilação de conhecimentos e hábitos indígenas foi importante para a sobrevivência dos bandeirantes.

Os professores devem estar cientes de que muitos episódios de resistência indígena ocorreram durante do século XVII e XVIII, os conflitos geraram violência e muitas perdas tanto para os indígenas quanto para os não indígenas que ambicionavam conquistar as terras ocupadas pelos mesmos.

Ilustração 84: “Índia Yanomami da aldeia do Gasolina pinta o rosto do filho, em Barcelos, Amazonas, 2010.”



Fonte: *Projeto Araribá História*, 8º ano. 3 ed. 2010, p. 16.

Ilustração 85: “Soldados índios de Curitiba escoltando selvagens, gravura de Jean-Baptiste Debret, do livro *Viagem pitoresca ao Brasil, 1834-1839*”. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo



Fonte: *Projeto Araribá História*, 8º ano. 3 ed. 2010, p. 20.

A unidade 2, denominada *A época do ouro no Brasil*, que é dividida em quatro temas: *A descoberta do ouro*; *A exploração de ouro e diamante*; *A vida urbana e o mercado interno*; e *A vida cotidiana nas cidades*, menciona a questão indígena exclusivamente no tema 3. Em *E os indígenas que viviam nas Minas?* Destaca a presença de diversos grupos indígenas em Minas Gerais durante o período aurífero, citando, por exemplo, os Bocotudo, os Macaxali, os Puri, os Cataguá, os Araxá e os Kayapó. Enfatiza que os indígenas resistiram à escravidão, mas muitos povos foram completamente dizimados.

A resistência indígena é apontada ao longo do texto, porém, de forma pouco aprofundada. Tudo é feito em um espaço reduzido no livro didático (uma página). Na mesma página contém uma fotografia de indígenas da aldeia Macaxali, em Minas Gerais, de 2003.



Ilustração 86: “Indígenas da aldeia Macaxali, em Minas Gerais, 2003. De acordo com a secretaria do Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais, existem atualmente 8 grupos indígenas reconhecidos oficialmente no estado. No censo de 2010, feito pelo IBGE, 0,16% da população de Minas Gerais (cerca de 30 mil pessoas) se declarou indígena”.

Fonte: *Projeto Araribá História*, 8º ano. 3 ed. 2010, p. 46.

A temática indígena volta a figurar o livro didático na Unidade 6: *Independência do Brasil e o Primeiro Reinado*, que é dividido em cinco temas, no último é que a temática indígena é trabalhada mediante a situação dos mesmos na Constituição de 1824.

Entre 1821 e 1822, apenas cinco projetos luso-brasileiros sobre questões relacionadas aos indígenas foram encaminhadas para as Cortes de Lisboa. A maioria propunha um tipo de solução missionária para resolver conflitos que envolviam a população indígena. Desses cinco, apenas o projeto do coronel Francisco Ricardo Zany, que previa a escravidão dos índios por sete anos, foi realmente levado à discussão, mas sem grandes resultados.

No mesmo período, José Bonifácio apresentou à assembleia seus *Apontamentos para a civilização dos Índios bravos do Império do Brasil*. O documento propunha, basicamente, assimilar e ressocializar os indígenas por meio da educação, do trabalho, dos casamentos mistos e do convívio com o homem branco. Segundo Bonifácio, o Estado deveria amparar os índios até que eles se integrassem à sociedade.

As ideias de Bonifácio desagradavam diversos setores da sociedade, principalmente as elites agrárias, interessadas nas terras indígenas. Além disso, a indefinição de como executar os projetos existentes mostra a falta de direcionamento para uma política geral sobre os índios da época. Assim, as questões referentes a eles mantiveram-se ausentes na Constituição de 1824. Os indígenas não eram considerados cidadãos nem brasileiros, ficando, portanto, fora dos planos políticos e sociais do país.⁴¹⁸

Na mesma página há a fotografia de indígenas Kalapalo da aldeia Aiha, no Parque Indígena do Xingu, em uma festividade tradicional. O que, de certa forma, leva-nos a perguntar o porquê da escolha desta fotografia. A legenda explica que a atual Constituição, diferente da anterior, reconhece a organização social, os costumes, as línguas e as crenças dos povos indígenas, além de seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Mas porque a escolheu dessa imagem e não de outra? Existem, sem dúvidas, várias possibilidades para justificar a presença desta imagem nesse momento. Mas o que fica evidente, mais uma vez, é a utilização dos indígenas do Parque Indígena do Xingu como uma espécie de cartão de visita dos indígenas nos livros didáticos. Quase sempre aparecem, mesmo que não seja um aspecto comum a todos os indígenas da região, nus, na aldeia, praticando rituais tradicionais.

⁴¹⁸ Projeto Araribá História 8º ano. 3 ed. 2010, p. 167.



Ilustração 87: “Índios Kalapalo da aldeia Aiha se preparando para o *Jawari*, festa de celebração dos guerreiros, Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, 2011. A atual Constituição, diferente da anterior, reconhece a organização social, os costumes, as línguas e as crenças dos povos indígenas, além de seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam.”

Fonte: Projeto Araribá 8º ano. 3 ed. 2010, p. 167.

No livro didático do 9º ano a temática indígena aparece na unidade 7: *Democracia e ditadura na América Latina*, quando se propõe a falar sobre a nova Constituição que reconhece a necessidade de leis ambientais, “o fim da censura às produções culturais e o direito dos povos indígenas às terras que ocupam”, que, de acordo com o livro, representou um avanço para a democracia no Brasil. O texto, no entanto, não mostra a dura luta travada pelo Movimento Indígena antes, durante e depois dos trabalhos para a elaboração da nova Constituição. Contudo, esboça na mesma página uma fotografia que demonstra a atuação do Movimento Indígena nos anos 2000.



Ilustração 88: “Comissão de Direitos Humanos e Minorias e a Frente Parlamentar dos Povos Indígenas protocolam documentos que expõe reivindicações de índios Pataxó e Tupinambá na Bahia, 2012.”

Fonte: *Projeto Araribá História*, 9º ano. 3 ed. 2010, p. 220.

Na unidade 9, *A nova ordem mundial*, a temática indígena também é trabalhada no tema 4, que se propõe a falar do Brasil nesse contexto. Explora-se a situação dos indígenas no Brasil atual, elencando que, de acordo com os números do censo do IBGE de 2010, os indígenas estão aumentando, e que esse aumento se deve às altas taxas de fecundidade e ao processo de etnogênese ou reetnização. Menciona também que os indígenas “se tornaram

importantes interlocutores em debates como direitos indígenas, conservação ambiental, desenvolvimento sustentável e demarcação de terras.”⁴¹⁹

Também discute questões referentes à demarcação de terras indígenas, explica em poucas palavras, que as terras indígenas não representam apenas um meio de subsistência, pois elas estão ligadas a cosmologia destes povos e são necessárias para garantir o modo de vida tradicional dos mesmos. Fala também um pouco das dificuldades vivenciadas nas terras demarcadas pela ameaça constante dos não indígenas, e que para superar os problemas

muitos movimentos indígenas vêm apresentando propostas concretas de mudanças, como a transformação das Terras Indígenas em Distritos Especiais Indígenas, com autonomia orçamentaria e administrativa. Os indígenas também reivindicam capacitação política e técnica para lidar com os desafios que a gestão de suas próprias terras pode trazer, como conciliar os interesses de diferentes povos indígenas e estabelecer relações produtivas e justas com os não índios.⁴²⁰

A coleção Projeto Araribá, assim como as demais coleções analisadas, deu preferência a imagens de indígenas em aldeias, e frequentemente nus, além disso, alguns rituais tradicionais foram destacados nas imagens e fotografias. Simultaneamente, a representação que prevaleceu nos desenhos dos escolares foi de indígenas em aldeias, nus, em meio a arcos e flechas. Conforme os questionários aplicados aos discentes, nas escolas ainda existe o costume de comemorar o Dia do Índio como uma prática questionável, que consiste em imitar danças ritualísticas e se fantasiar de “índio”.



Ilustração 89: “Índios Kamayurá durante a cerimônia do Kuarup (leia o boxe acima), no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso, foto de 2011.”

Fonte: *Projeto Araribá História* 9º ano. 3 ed. 2010, p. 254.

Essa forma de lidar com a cultura indígena em nada contribui para que os estudantes entendam a complexidade dos rituais na vida dos indígenas, e é mais uma forma encontrada

⁴¹⁹ *Projeto Araribá História*, 9º ano. 3 ed. 2010, p. 254

⁴²⁰ *Projeto Araribá História*, 9º ano. 3 ed. 2010, p. 254.

de Folclorizar o outro. Assim, os rituais são simplificados e, conseqüentemente, os modos de vida dos indígenas são inferiorizados frente aos costumes ocidentais.

É preciso considerar que os livros didáticos e a escola não são os únicos meios de informações a que os discentes têm acesso sobre a história e a cultura indígena. No entanto, os meios de comunicação hegemônicos frequentemente representam a cultura indígena de modo estereotipado e preconceituoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que é praticamente impossível que um livro didático consiga abarcar todas as demandas existentes no ensino para a promoção da cidadania em consonância com os direitos humanos para a valorização e respeito da diversidade cultural existente no Brasil, que se tornaram bandeira de luta de inúmeros movimentos sociais. Para além da constatação da não existência de um livro didático ideal, esse trabalho se restringe a analisar uma de suas demandas no sentido de pontuar que, historicamente, uma única versão tem sido contada sobre a história do Brasil e de seu povo.

Dessa forma, analisamos a forma como a história e a cultura indígenas são representadas nos livros didáticos e na sala de aula. Ainda que saibamos da existência de descontentamentos vários, por parte de muitos setores populares, que se organizam/organizaram em movimentos sociais e afins objetivando quebrar o silêncio e a invisibilidade a que foram/são submetidos. Portanto, o Movimento Indígena é um dos exemplos entre tantos outros.

Os livros didáticos, assim como a presente pesquisa, não estão imunes a limitações de vários matizes. A existência de inumeráveis correntes pedagógicas, históricas ou de estilo de escrita, além de fatores econômicos e empresariais, torna qualquer objetivo de escrever um livro didático que agrade a todos, e que inclua todas as demandas, uma missão inatingível.

O interesse crescente pelos livros didáticos por parte de pesquisadores, professores, editoras, entre outros, tem sido importante no sentido de delimitar necessidades e projeções, a fim de melhorar a qualidade dos mesmos. No Capítulo I deste trabalho foi possível refletir sobre questões importantes relativas à caracterização e pesquisa direcionadas aos livros didáticos no sentido geral e, especialmente, referente à problematização de como se apresenta a temática indígena nos livros didáticos.

Sinalizamos, desta forma, a importância do Movimento Indígena para a consolidação de políticas públicas educacionais voltadas para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural nos currículos e programas, pontuando a aprovação da Lei nº 11.645/2008 como uma das conquistas inerentes ao Movimento Indígena Brasileiro.

A análise dos Guias dos livros didáticos de História, Geografia e Língua Portuguesa, realizada no Capítulo II, permitiu-nos constatar que são muitas e de facetas mil as limitações presentes nos livros didáticos quanto à configuração da temática indígena nos livros didáticos apresentados nas resenhas do PNLD.

Consideramos que os critérios de avaliação dos Guias, no geral, são adequados. No entanto, apesar da clara tentativa de uniformizar os textos de modo a contemplar os requisitos das fichas de avaliação dos livros, as resenhas apresentam, de uma Coleção para outra, particularidades de escrita, sendo que algumas exploram mais a forma que a temática do que outras. E isso pode trazer prejuízos no processo de avaliação das coleções por parte daqueles responsáveis pela seleção dos livros que irão ser utilizados nas escolas.

Percebemos que nas resenhas das coleções de livros didáticos de História e Geografia existe uma maior preocupação em demonstrar, nas resenhas, como a temática indígena é apresentada nos livros didáticos, principalmente do PNLD 2011 e 2014, que são posteriores a aprovação da Lei nº 11.645/08.

As resenhas do Guia do PNLD dos livros didáticos de Língua Portuguesa, ao contrário, pouco esclarece como a temática indígena é apresentada. Mas isso não significa que a mesma esteja ausente, mesmo que de forma pouco significativa, nas coleções aprovadas. Como ficou evidente com a análise do livro didático de Língua Portuguesa, usado nas escolas-campo, no Capítulo IV.

Desta forma, concluímos que, diante de outras questões consideradas substanciais para a orientação dos professores na escolha dos livros didáticos de Língua Portuguesa, nas resenhas do PNLD 2008, 2011 e 2014, foi suprimida a apresentação de como a temática indígena se configura. Em outras palavras, poderíamos afirmar que a temática foi relegada há um patamar de menor importância. Ela não foi tomada como parâmetro relevante na orientação para a escolha dos livros pelo corpo docente das escolas, julgando que, de modo geral, são escolhidos com mais frequência os livros melhor avaliados pelo PNLD.

O Capítulo III é revelador por apontar uma realidade problemática: os indígenas ainda são vistos sob um olhar permeado por estereótipos. Os povos indígenas do Estado de Goiás, principalmente os Tapuios do Carretão, tomados como foco de nossa proposta analítica, são pouco trabalhados em sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental.

As representações entre os discentes, sobre os Tapuios do Carretão, são contraditórias nas escolas-campo de Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, que tem um nível de contato maior com os mesmos, e são praticamente desconhecidos pelos estudantes de Itapuranga. Verificamos, portanto, que é urgente ampliar a explanação do tema nas salas de aula, uma vez que em ambas as realidades o que se nota é um relativo desconhecimento da história e configuração social, cultural e econômica atual dos indígenas do Carretão.

Em suma, no município de Itapuranga o nível de contato com populações indígenas é mínimo, a fonte de informação prioritária sobre a temática indígena é a escola, e

secundariamente os meios de comunicação. E o conhecimento que os discentes possuem sobre os indígenas do estado de Goiás, e mesmo sobre os Tapuias do Carretão, é raso, quando não, ausente.

Nos municípios de Morro Agudo de Goiás e Rubiataba, no entanto, situados próximos aos Tapuias do Carretão, supostamente possibilitam uma relação diferenciada dos estudantes com a questão indígena, oferecendo possibilidades diferenciadas de se trabalhar a temática indígena na sala de aula de maneira contextualizada, porém, esses demonstraram um conhecimento também raso sobre estes indígenas. Contudo, em relação aos indígenas do Carretão, os discentes demonstraram um desempenho maior nas respostas, em comparação aos discentes do município de Itapuranga.

No entanto, a imagem genérica dos povos indígenas prevaleceu tanto entre os discentes de Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, como também entre os discentes de Itapuranga. Nesse sentido, as respostas e, principalmente, os desenhos produzidos pelos estudantes são esclarecedores sobre a representação formulada pelos estudantes em relação aos indígenas. Dessa forma, a existência de uma pretensa representação de como é, ou deveria ser um indígena, calcada em referências genéricas reproduzidas nos meios de comunicação e também nos livros didáticos, coloca em cheque a identidade dos indígenas que fogem a determinadas características físicas e culturais. Nesse caso, sem maiores esclarecimentos sobre a história, e sobre a configuração social e étnica, a identidade indígena dos indígenas do Carretão é questionada.

No Capítulo IV nos debruçamos sobre os livros didáticos de História, Geografia e Língua Portuguesa usados nas escolas-campo, com o intuito de apresentar uma leitura pormenorizada sobre a temática indígena nos manuais. Enfocamos, desta forma, tanto a abordagem textual quanto a iconográfica apresentada sobre a temática em questão. Neste momento da narrativa, procuramos sugerir possibilidades de uso e/ou ampliação da literatura indígena na sala de aula a partir da análise do conteúdo apresentado sobre os indígenas brasileiros das respectivas coleções: *História Projeto Araribá*, *Geografia Projeto Araribá* e *Vontade de Saber Português*.

A coleção *História Projeto Araribá*, ao contrário das demais, não apresentou textos de autoria indígena na constituição do livro. A mesma coleção, na versão anterior, correspondente ao PNLD 2008, continha alguns poucos textos de autoria indígena, que foram suprimidos da atual aprovada pelo PNLD 2014.

Mas, apesar de a literatura indígena figurar nas coleções *Geografia Projeto Araribá* e *Vontade de Saber Português*, o espaço é ainda pouco notável, existe uma demanda evidente

por um lugar de fala mais significativo nos livros, e de maiores esclarecimentos sobre o que é e/ou representa a literatura indígena para os não indígenas e também para os próprios indígenas, para que possa ser bem trabalhada na sala de aula. Essa demanda pode ser comprovada pelo desconhecimento sobre a mesma, o que ficou evidenciado com a aplicação dos questionários a alunos e também professores.

A literatura indígena é tomada neste trabalho como um caminho em direção à valorização das produções e dos saberes indígenas, embora existam outros meios. No entanto, sabemos que qualquer esforço para demonstrar como a temática é trabalhada nos livros didáticos e na sala de aula, assim como sugerir novas possibilidades de como fazer isso, esbarra em inúmeras limitações como, por exemplo, o acesso restrito a recursos e materiais sobre a temática a que discentes e educadores de algumas escolas públicas brasileiras estão submetidos. Mas o que parece evidente é que qualquer esforço nesse sentido é válido.

Diante desses resultados, uma questão que consideramos pertinente para esse trabalho, e que tem orientado a elaboração de muitas outras pesquisas, veio à tona: qual é a melhor forma de trabalhar a temática indígena na sala de aula? Trata-se de um questionamento difícil de responder, no entanto, a partir dos resultados da pesquisa, ousamos apontar duas proposições com o intuito de se chegar uma resolução.

Primeiramente, não acreditamos na existência de receitas prontas e acabadas, mas podemos elencar algumas possibilidades. Dessa forma, consideramos que a Literatura indígena é um caminho possível, porém, é importante esclarecer que, nesta pesquisa, não a estamos tomando como uma panaceia metodológica, mas como uma opção válida e interessante. E, diante do desconhecimento identificado sobre a mesma entre os estudantes, tais textos literários merecem atenção especial, por parte dos docentes, mediante ao crescente número de obras produzidas no Brasil.

E, em segundo lugar, consideramos que a apresentação da temática indígena na sala de aula pelos docentes, valendo-nos dos resultados adquiridos a partir da aplicação dos questionários, deve ser pensada segundo a realidade local. Os discentes devem ser encorajados a ir além das aparências e das informações reducionistas, a fim de conhecer a complexidade das sociedades indígenas, assim como a especificidade de cada etnia, para poderem, assim, se libertar dos estereótipos e preconceitos.

DOCUMENTOS

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclusão no currículo de história e cultura afro-brasileira e indígena.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Geografia: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2011: Geografia: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

PROJETO ARARIBÁ: História/organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 3 ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

PROJETO ARARIBÁ: Geografia/organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editor responsável Fernando Caio Vedodete. – 3 ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. *Vontade de Saber Português*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na sala de aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luis Carlos. *No tempo das Caravelas*. Goiânia: CEGRAF-UFG/São Paulo: Contexto, 1992.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

ALMEIDA, Mauro W. B. O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes (org.). *A questão indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ARRUTI, José Mauricio. Etnogêneses indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto socioambiental, 2006.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do Índio: Signos da Intolerância. In: GRUPIONE, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN Roseli. *Povos indígenas e*

tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. Ed. Da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). A lógica das imagens e os habitantes do Novo Mundo. In: GRUPIONE, Luis Donisete Benzi (org.) *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da educação e do esporte, 1994.

BELMIRO, Celia Abicalil. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BICALHO, Poliene, Soares dos Santos. Educação e diversidade: os múltiplos olhares sobre o lugar do indígena no livro didático. In: OLIVEIRA, Hélio Frank de; BICALHO, Poliene Soares dos Santos; MIRANDA, Sabrina do Couto de (Orgs.). *Educação e diversidade: múltiplos olhares*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*. 2010. 495f. Tese. (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História. Departamento de História. Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolieneSoaresdosSantosBicalho.pdf. Acesso em 01/08/2012 às 11h58mim.

BITTENCOURT, Circe. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Araujo Almicar; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Libertad Borges. *A formação de um campo político na América Latina: as organizações indígenas no Brasil*. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Sistema de ensino e sistema de pensamento. In: *A economia das trocas simbólicas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 203 a 229.

BURK, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CAPELATO, Maria Helena. Estado Novo: novas histórias. In: FREITAS, Marcos Cesar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2005

CERQUEIRA, Ádria Borges Figueira. “*Ser tapuio e ser índio misturado*” *Narrativas orais, memória e identidade entre os Tapuios do Carretão* (1979-2009). 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Goiás, 2011.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Sua alma em sua palma: identificando a “raça” e inventando a nação. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 257 a 288.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Educação & pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr. 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em 16/07/2013 às 20h 42 mim.

CHOPPIN, Alain. *O historiador e o livro escolar*. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, (11):5-24. Abr.2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em 16/07/2013 às 20h 42 mim.

CHOPPIN, Alain. *Políticas de livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica*. Tradução de Fernanda B. Busnello. Revisão de Maria Helena Camara Bastos. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em 04/02/2014 às 22 h 37 min.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

GATTI, Décio JR. Entre políticas de estado e práticas escolares: uma história do livro didático. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs) *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GOMES, Luana Barth. *Legitimando Saberes Indígenas na escola, 2011*. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/36386>. Acesso em 31/07/2012 às 19h30 min.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus - Brasília*, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

HOHLFELDT, Antonio. A vertente indianista da literatura brasileira: In: SILVA, Aracy Lopes. *A questão indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JECUPÉ, Kaka Werá. A terra dos mil povos: *História indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KRENAK, Aílton. Uma visita inesperada. In: GRUPIONE, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN Roseli. *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. Ed. da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

LUCIANO BANIWA, Gersen José dos Santos. *O índio brasileiro: o quê você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC/UNESCO; LACED, 2002.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese. (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MASCULO, José Cássio. *A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MANCUSO, Lara. *A comparação no estudo da história da América Latina*. Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduandos em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, p, 259-275, dez. 2005.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MATOS, Júlia Siqueira. *Os livros didáticos como produtos para o ensino de história: Uma análise do Plano Nacional do Livro didático – PNLD*. Rio Grande, 3 (3): 165 – 184, 2012.

MUNAKATA, Kazume. História que os livros didático contam, depois que acabou a ditadura Militar no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar(org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6 ed. São Paulo: Contexto,2005.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – PUC, São Paulo.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

OSSAMI de MOURA, Marlene Castro. Os Tapuios do Carretão. In: MOURA, Marlene Castro Ossami de (coord.). *Índios de Goiás: uma perspectiva histórico-cultural*. Goiânia: Ed. da UCG/Ed. Vieira/Ed. Kelps, 2006. p. 153-220.

OSSAMI DE MOURA, Marlene Castro. *Os Tapuios do Carretão: etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás*. Goiânia: Ed da UCG, 2008.

OLIVEN, Ruben George. Nação e região na identidade brasileira. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite (org.). *Região e nação na América Latina*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O índio na consciência nacional (1965). In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A sociologia do Brasil Indígena*. Rio de Janeiro: Editora da USP, 1972.

OLIVEIRA, Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* - Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagem*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PANOFSKY, Erwin. *O Significado nas Artes Visuais*. Trad. De Maria C.F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. *História & História Cultural*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da Colonização: A representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro Brasileira: dilemas e desafios na recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Araujo Almicar; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Adriane C. da. *Versões didáticas da história indígena*. 2000. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, USP, São Paulo. Disponível em: [http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Lemad-DH-USP_Versões_didáticas_da_história_indígena%20\(1870-1950\).pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Lemad-DH-USP_Versões_didáticas_da_história_indígena%20(1870-1950).pdf). Acesso no dia 01/11/2013 às 16h 12min.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: Um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). *A temática Indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Vitória Rodrigues e. *Concepções de História e de ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos*. 2006. 267f. Tese (doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Departamento de História. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONE, Luís Donisete Benzi (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes (org.). *A questão indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Lorraine Gomes. *Avá-Canoeiro, a resistência dos bravos no Cerrado do norte goiano: do lugar ao território*. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais. Universidade Estadual de Goiás. Goiânia, 2010.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

TELLES, Norma. *A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora*. In: SILVA, Aracy Lopes (org.). *A questão indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TERENA, Marcos. Los pueblos indígenas y la Globalización: tradicional y modernidade. In: MANDER, Jerry; CORPUZ, Victoria Tauli. *Guerra de paradigmas: resistencia de los pueblos indígenas a la globalización económica: [Um Reporte especial del Foro Internacional Sobre La Globalización, Comité Sobre Pueblos Indígenas]*. San Francisco: Maxigráfica, 2005.

TERENA, Marcos. *Cidadãos da Selva: a história indígena contada pelo outro lado*. Rio de Janeiro: Gráfica JB, 1992.

THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TOLEDO, Caio Navarro de. *ISB: fábrica de ideologias*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1982.

VIERTLER, Renate Brigitte. Análise crítica do romance *Cem Noites Tapuias*. In: SILVA, Aracy Lopes (org.). *A questão indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VIERTLER, Renate Brigitte. Adaptações de mitos indígenas na literatura infantil brasileira. In: SILVA, Aracy Lopes (org.). *A questão indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ANEXOS I

Questionário 1: Para os discentes das escolas campo

Pesquisa realizada pela Mestranda Fernanda Alves da Silva Oliveira para coletar dados para a realização de sua pesquisa de Mestrado (TECCER/UEG) sobre as representações dos indígenas na escola e nos livros didáticos

Por favor, responda sinceramente às perguntas abaixo, de acordo com o seu conhecimento/opinião sobre o tema!

Não é necessário se identificar!

1) Sexo:

Masculino () Feminino ()

Qual é a sua idade? _____

Qual cidade você mora? _____

Em que ano você estuda?

() 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

2) De acordo com os conceitos utilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no Censo de 2010, qual a sua cor ou raça?

Branca ()

Preta ()

Amarela ()

Parda ()

Indígena ()

3) Para você o Indígena é (pode escolher mais de uma opção):

() Um cidadão brasileiro

() Um cidadão brasileiro com direitos específicos

() Um cidadão brasileiro mas com características étnicas e culturais diferentes da maioria

() Não é um cidadão brasileiro

4) Você concorda que os Indígenas tenham direitos específicos, como o direito a terra que tradicionalmente ocupam e a educação e saúde diferenciadas?

Sim

Não

5) Se possível, justifique a sua resposta.

6) Você considera justa a luta indígena atual pela garantia dos direitos por eles conquistados na Constituição de 1988?

Sim

Não

7) Na sua opinião, onde os indígenas devem morar?

Nas matas e florestas

Nas cidades

Nas florestas e/ou nas cidades

8) Imagine-se sentado em um banco qualquer e um Indígena chega de repente e se senta ao seu lado. Qual seria a sua reação? Pode escolher mais de uma opção.

Curiosidade

Naturalidade

Incômodo

Estranhamento

Medo

9) Você é diferente dos indígenas? Justifique a sua resposta.

10) Você conhece ou já ouviu falar de algum povo indígena de Goiás? Quais?

11) Perto de onde você mora tem algum indígena? Se a resposta for sim, descreva, se possível, o que você acha deles.

12) Você já ouviu falar dos tapuias? Quem são? Onde vivem?

13) Como vocês comemoram o Dia do Índio na escola?

14) Você gosta de comemorar desta forma? Se possível, justifique sua resposta.

15) Qual a sua opinião sobre as imagens dos indígenas nos livros didáticos que vocês usam? Justifique.

16) Você sabe o que é literatura indígena?

Sim ()

Não ()

Se a resposta for sim, responda: qual a sua opinião sobre a literatura indígena?

17) Faça um desenho ou texto (redação, poesia ou música) sobre os indígenas no verso desta folha.

Questionário 2: Aplicados aos Docentes

Pesquisa realizada pela Mestranda Fernanda Alves da Silva Oliveira para coletar dados para a realização de sua pesquisa de Mestrado (TECCER/UEG) sobre as representações dos indígenas na escola e nos livros didáticos

Por favor, responda sinceramente às perguntas abaixo, de acordo com o seu conhecimento/opinião sobre o tema!

Não é necessário se identificar!

1) Sexo: Masculino () Feminino ()

2) Qual cidade você mora? _____

3) De acordo com os conceitos utilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no Censo de 2010, qual a sua cor ou raça?

Branca ()

Preta ()

Amarela ()

Parda ()

Indígena ()

4) Você é professor (a) de qual disciplina?

Português ()

Geografia ()

História ()

5) Para você o Indígena é (pode escolher mais de uma opção):

() Um cidadão brasileiro

() Um cidadão brasileiro com direitos específicos

- Um cidadão brasileiro mas com características étnicas e culturais diferentes da maioria
- Não é um cidadão brasileiro

6) Você concorda que os Indígenas tenham direitos específicos, como o direito a terra que tradicionalmente ocupam e a educação e saúde diferenciadas?

- Sim
- Não

7) Se possível, justifique a sua resposta.

8) Na sua opinião, onde os indígenas devem morar?

- Nas matas e florestas
- Nas cidades
- Nas florestas e/ou nas cidades

9) Imagine-se sentado em um banco qualquer e um Indígena chega de repente e se senta ao seu lado. Qual seria a sua reação? Pode escolher mais de uma opção.

- Curiosidade
- Naturalidade
- Incômodo
- Medo

10) Você considera justa a luta indígena atual pela garantia dos direitos por eles conquistados na Constituição de 1988?

- Sim
- Não

Se possível, justifique a sua resposta.

11) Como você avalia a implementação da lei nº 11.645?

12) Quais são as maiores dificuldades para trabalhar a história e cultura indígena na sala de aula?

13) Qual a sua opinião sobre as imagens dos indígenas nos livros didáticos? Justifique.

14) Você já ouviu falar de literatura indígena?

Sim ()

Não ()

15) Você acredita que seja possível usar a literatura indígena na disciplina que atua?

Sim ()

Não ()

Se possível, justifique a sua resposta.

16) Você já trabalhou com algum povo indígena de Goiás na sala de aula?

Sim (..)

Não ()

Quais?

17) Qual é a reação dos alunos quando se propõe temas referentes à história e cultura indígena?

18) Sobre o dia do índio, como você avalia a forma como é trabalhado nas escolas?

19) Como você avalia a presença da história e da cultura indígena nos livros didáticos?