



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



ELIANE DA SILVA JATOBÁ

**ENSINANDO HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maringá
2018

ELIANE DA SILVA JATOBÁ

**ENSINANDO HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr^a. Isabel Cristina Rodrigues

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

J39e Jatobá, Eliane da Silva.

Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do ensino fundamental / Eliane da Silva Jatobá. – Maringá, 2018.

192 f. : il.

Orientador: Isabel Cristina Rodrigues.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Brasil. [Lei n. 11645, de 10 de março de 1998] – Teses. 2. História – Estudo e ensino – Teses. 3. Livros didáticos – Teses. 4. Ensino fundamental – Teses. 5. Índios – Cultura – Teses. 6. Índios – História – Teses. I. Rodrigues, Isabel Cristina. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. III. Título.

93:37.02

CDU

ELIANE DA SILVA JATOBÁ

ENSINANDO HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Maringá, 15 de janeiro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Isabel Cristina Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Orientadora

Profª Drª Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Éder da Silva Novak
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Agradecimentos

À Gabriel e Marcio pelo amor a mim destinado.

À meus pais pelo orgulho e dedicação de vários anos.

À orientadora Prof^a Dr^a Isabel Cristina Rodrigues pelos ensinamentos e pela paciência.

Ao Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina que me fez professora.

Muito obrigada.

“Antes que acabe o ano insatisfeito

E venha o ano bom

Farei uma poesia

Para zombar do tempo e da corrupção;

Zombar daqueles que pensam que venceram

Quando apenas se condenaram ainda mais

Por isto não renascerão

Nem terão um ano bom.

Antes que acabe o ano

Farei uma poesia às flores e aos amigos

Porque ambos guardaram as sementes

Para o novo plantio.

Juntos faremos as colheitas.

Antes que acabe o ano

Farei uma poesia aos novos planos

Em nome da continuação.”

(Ademar Bogo)

JATOBÁ, Eliane da Silva. **Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. (192) f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RESUMO

Em 2008 foi promulgada a lei 11.645 que tem como um de seus objetivos trazer estudos renovadores que ampliem o conhecimento e o respeito sobre os povos indígenas do Brasil. A historiografia e os manuais/livros didáticos têm produzido e reproduzido desde o final do século XIX uma vasta literatura a respeito destes povos, que em análises realizadas por vários pesquisadores mostraram-se carregadas de visões preconceituosas. Nesta pesquisa busca-se apresentar os resultados da análise realizada no livro “História Sociedade & Cidadania” do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, edições 2012 e 2015, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, material do professor e aluno, observando se os conteúdos, as abordagens metodológicas e temas que estão relacionados ao ensino de história e cultura indígena e que atendam às exigências da lei 11.645/2008. Para tanto, além da análise dos textos de apoio e exercícios complementares do livro do professor e dos textos e exercícios trabalhados com os alunos em sala de aula, foi aplicado aos alunos um questionário diagnóstico sobre seus conhecimentos acerca do tema. Com base na coleta desses dados e na análise do material, essa pesquisa propôs material didático complementar ao tema. A análise e estudo do manual e livro didático mostraram-se relevantes, pois o mesmo foi adotado pelas escolas estaduais do município de Colorado, e desde o ano de 2014 (estando em uso até o ano de 2019) constitui-se como material base das aulas da disciplina de História para quase 1.000 estudantes anualmente, além disso a Coleção História Sociedade & Cidadania é a mais vendida no PNLD (Programa do Livro Didático Público) dos dois anos analisados, 2014 e 2017. Como conclusão, pode-se apontar que apesar de todos os avanços, ainda há deficiências no material utilizado, com o uso de textos e imagens idílicas dos povos indígenas, ignorando-se suas demandas e contextos atuais e seus problemas com a sociedade não indígena.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro didático. Ensino fundamental. Lei 11.645/08. História e cultura indígena.

JATOBÁ, Eliane da Silva. **Teaching history and indigenous cultures to final years of elementary school**. 2018. (192) f. Dissertation (Professional Master's Program in History Teaching - PROFHISTÓRIA) - State University of Maringá, Maringá, 2018.

ABSTRACT

In 2008, law 11.645/08 was passed one of its objectives is to bring reformist studies that increase the knowledge and respect about Brazilian indigenous peoples. The historiography and handbooks/ textbooks have produced and reproduced since the end of 19th century a extensive literature about indigenous peoples, analyses carried out by several researches showed that it was full of prejudice views. This research aims to present the results of the analysis done in the book "História Sociedade & Cidadania" of the 6th and 7th years of Elementary School, editions 2012 and 2015, written by Alfredo Boulos Júnior, in teacher and student's materials, noting if the contents, the methodological approaches and themes that are related to history and indigenous culture teaching that meet all the demands of law 11.645 / 2008. Therefore, besides analyzing support texts; extra exercises of the teacher's book; texts and exercises worked with students in the classroom, a questionnaire was applied to diagnose the student's knowledge about the proposed theme. Based on this data and the material analysis, this research proposed creating a complementary didactic material about the theme. The analysis and study of the handbooks/ textbooks were relevant, because it was acquire by state schools located in Colorado-PR, since 2014 (being used until 2019) is the basic's material of history subject for almost 1,000 students annually. In addition, the collection História Sociedade & Cidadania is the most sold in the PNLD (National Textbook Program) of the two years analyzed, 2014 and 2017. In conclusion, it is possible to point that inspite of advances, there are deficits in the material in use, using texts and images' idyllic about indigenous persons, ignoring their current demands and their problems with the non-indian society.

Keywords: Teaching History. Textbook. Elementary school. Law 11.645/08. History and indigenous culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Critérios Gerais de Avaliação do PNLD 2014.....	43
Figura 2: Ficha de Avaliação do PNLD 2014	44
Figura 3: Ficha de Avaliação do PNLD 2014 – parte 2.....	45
Figura 4: Ficha de Avaliação do PNLD 2014 – parte 3.....	46
Figura 5: Quadro síntese – Avaliação das Coleções de História PNLD 201.....	47
Figura 6: Perspectivas para a construção da cidadania.....	50
Figura 7: Requisitos avaliativos excludentes – lei 11.645/08.....	52
Figura 8: Modificações na ficha de Avaliação 2017.....	53
Figura 9: Modelo de leitura dos sinalizadores do PNLD História 2017.....	54
Figura 10: Modelo dos sinalizadores da Temática Indígena do PNLD História 2017.....	54
Figura 11: Sinalizadores da Temática Indígena e Africana do PNLD História 2017 para a Coleção História Sociedade & Cidadania.....	56
Figura 12: Quadro de Conceitos.....	64
Figura 13: Foto aérea e Xilogravura de Hans Staden (1550).....	80
Figura 14: Exercício 5 – Povos indígenas do Brasil.....	83
Figura 15: Capa do Livro do 6º ano – edição 2015.....	86
Figura 16: Capa do livro do 6º ano – edição 2012.....	89
Figura 17: Calendário do povo Kayabi com fotos.....	92
Figura 18: Cocar Kalapalo e cocar Bororo.....	94
Figura 19: Povos da América no início do século XVI.....	96
Figura 20: Indígenas vivendo nas áreas indígenas e nas cidades.....	97
Figura 21: Cacique Davi Kopenawa Yanomami (à esquerda) e Cacique Yakalo Kuikuro.....	98
Figura 22 : Quadro línguas indígenas.....	99
Figura 23: Mulher Yanomami pinta rosto do filho.....	100
Figura 24: Crianças Kalapalo brincam de pescar.....	101
Figura 25: Jovem Xavante e Cacique Kalapalo.....	101
Figura 26: Exercício 1 – Elaboração de uma ficha.....	102
Figura 27: Dois Indígenas.....	103
Figura 28: Cestaria Wajãpi.....	105
Figura 29: Crianças indígenas brincando.....	111

Figura 30: Cestos e família indígena Kambeba.....	112
Figura 31: Bonecas Karajá.....	112
Figura 32: Irmãs Kalapalo abrindo o pequi.....	113
Figura 33: Calendário Kayabi – parte 1.....	114
Figura 34: Calendário Kayabi – parte 2.....	114
Figura 35: Raoni liderança indígena dos Kaiapó.....	115
Figura 36: Cocar Yawalapiti à esquerda e cocar Bororo à direita.....	116
Figura 37: Indígenas vivendo nas áreas indígenas e nas cidades.....	117
Figura 38: Indígena Yanomami e líder indígena Paresi.....	118
Figura 39: Indígena fazendo artesanato e idoso indígena contando histórias às crianças.....	118
Figura 40: Crianças Yanomami brincam com animal de estimação.....	119
Figura 41: Vista aérea aldeia Kalapalo e aldeia Wai Wai.....	119
Figura 42: Vista da cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM) mais exercícios.....	120
Figura 43: Exercício 5 – Quadro de pesquisa.....	121
Figura 44: Formigas saúva e luva para o ritual da formiga tucandeira.....	121
Figura 45: Entrevista de Davi Yanomami.....	122
Figura 46: Crianças brincam de cabo de guerra em fotografia e desenho.....	123
Figura 47: Poema e capa do Livro Tupiliques de César Obeid.....	123
Figura 48: Capa do livro do 7º ano edição 2012.....	126
Figura 49: Cunhambebe – André Thévet, xilogravura, 1550.....	127
Figura 50: Indígenas de diferentes locais da América.....	128
Figura 51: Adorno da cultura Tupinambá.....	129
Figura 52: Dança e luta do ritual do Kuarup no Alto Xingu.....	129
Figura 53: Mapa da expansão dos Tupi-Guarani.....	130
Figura 54: Malocas Tupi – Hans Staden, xilogravura, 1550.....	131
Figura 55: Dança Tupi – André Thévet, xilogravura, 1550 e manto.....	132
Figura 56: À esquerda, descendente de Tupi e à direita, nobre português do século XVI.....	133
Figura 57: Crianças Kamayurá, povo Tupi sobrevivente à conquista.....	134

Figura 58: Contribuições alimentícias dos povos indígenas.....	135
Figura 59: Jovem indígena processando a mandioca e tipiti.....	135
Figura 60: Jovem tomando chimarrão e fruto e folha do guaraná.....	136
Figura 61: Homem cortando árvore com moto serra.....	137
Figura 62: Objetos confeccionados por indígenas à época da chegada de Cabral ao litoral.....	138
Figura 63: Mapa de Giovanni Battista Ramusio, 1557.....	139
Figura 64: Tela de Benedito Calixto, 1900.....	140
Figura 65: Tela de Joan Moritz Rugendas – séc. XIX.....	140
Figura 66: Tela de Hercules Florence – 1828.....	141
Figura 67: Autor desconhecido. Chegada de Tomé de Souza à Bahia.....	142
Figura 68: Tela de Vitor Meirelles - 1860.....	143
Figura 69: Tela de Candido Portinari – 1948.....	143
Figura 70: A Guerra de Itapuã – Ilustração.....	144
Figura 71: E. Riou. Gravura de 1862.....	145
Figura 72: Johann Moritz Rugendas. Litogravura – 1835.....	145
Figura 73: Capa do livro do 7º ano – edição 2015.....	146
Figura 74: Diferentes indígenas na América.....	147
Figura 75: Artesanato indígena – cultura amazônica.....	148
Figura 76: Criança Tupi em momento de lazer.....	149
Figura 77: Detalhe do mapa ampliado de Jean Rotz – 1542.....	149
Figura 78: Indígena preparando beiju.....	150
Figura 79: Jovem indígena e o português Afonso Albuquerque.....	151
Figura 80: Adorno Urubu-Kaápor e à direita, colar Urubu-Kaápor.....	152
Figura 81: Desenho atual para imaginar à resistência indígena.....	153
Figura 82: Atividade realizada pelos alunos – Dicionário Kaingang.....	173
Figura 83: Mapa realizado pelos alunos.....	175
Figura 84: Acervo de história e culturas indígenas – parte 1.....	176
Figura 85: Acervo de história e culturas indígenas – parte 2.....	177
Figura 86: Acervo de objetos de moradores de Santo Inácio.....	177
Figura 87: Interação dos alunos com o museu.....	178
Figura 88: Cartazes realizados e expostos pelos alunos.....	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sumário excluindo-se a parte específica.....	60
Quadro 2: Categoria, numeração e título dos textos.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categoria Técnica utilizada nas imagens analisadas.....	155
Tabela 2: Categoria Pessoas representadas nas imagens analisadas.....	155
Tabela 3: Categoria Elementos utilizados nas imagens analisadas.....	155
Tabela 4: Relações dos indígenas com demais personagens.....	156
Tabela 5: Aplicação do projeto.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DCN – Diretriz Curricular Nacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ISA – Instituto Socioambiental

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

TI – Terra Indígena

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A LEI 11.645/08 E O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO	20
1.1 A MULTICULTURALIDADE NAS ESCOLAS DO BRASIL	21
1.2 A DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS E A LEI 11.645/08.....	24
1.3 O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO	32
1.4 A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	36
1.5 OS PNLD 2014 E 2017	39
1.5.1 O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2014 – HISTÓRIA	41
1.5.2 O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2017 – HISTÓRIA.....	49
1.5.3 O LIVRO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA NOS PNLD 2014 E 2017...56	
2 A ANÁLISE DO LIVRO DO PROFESSOR HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA.	59
2.1 EDIÇÃO 2012 - TEXTOS DE APOIO COMUNS ÀS DUAS SÉRIES.	59
2.1.1 A LUTA PELA INSERÇÃO DA ÁFRICA NOS CURRÍCULOS E POR QUE ESTUDAR A TEMÁTICA AFRO E A TEMÁTICA INDÍGENA?	61
2.1.2 TEXTOS DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 11.645/2008 – A TEMÁTICA INDÍGENA.	63
2.1.3 CATEGORIA: FATOS HISTÓRICOS	66
2.1.4 CATEGORIA: HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA	69
2.1.5 CATEGORIA: ENTREVISTAS	70
2.1.6 CATEGORIA: CULTURA E CIDADANIA.....	72
2.1.7 CATEGORIA: ESCOLA INDÍGENA.....	73
2.2 TEXTOS DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 11.645/2008 – A TEMÁTICA INDÍGENA: UM OLHAR EM CONJUNTO	73
2.2.1 LIVROS, SITES E FILMES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA	75
2.3 EDIÇÃO 2015 - TEXTOS DE APOIO COMUNS ÀS DUAS SÉRIES.	76
2.3.1 TEXTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 – A TEMÁTICA INDÍGENA.....	77
2.3.2 LIVROS, SITES E FILMES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA	79
2.4 PARTE ESPECÍFICA – EDIÇÃO 2012: TEXTOS PARA PROFESSORES E SUGESTÕES DE ATIVIDADES – 6 E 7º ANOS.	79
2.5 PARTE ESPECÍFICA – EDIÇÃO 2015: TEXTOS PARA PROFESSORES E SUGESTÕES DE ATIVIDADES – 6 E 7º ANOS.	84

2.5.1 ANÁLISE TEXTOS PARA PROFESSORES E SUGESTÕES DE ATIVIDADES – 6 E 7º ANOS.....	85
3 A ANÁLISE DO LIVRO DO ALUNO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	89
3.1 LIVRO DO ALUNO 6º ANO – EDIÇÃO 2012	89
3.1.1 ANÁLISE DO CAPÍTULO 5 “INDÍGENAS: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS” – EDIÇÃO 2012.....	106
3.2 LIVRO DO ALUNO 6º ANO – EDIÇÃO 2015	110
3.2.1 ANÁLISE DO CAPÍTULO 5 “INDÍGENAS: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS” – EDIÇÃO 2015.....	124
3.3 LIVRO DO ALUNO 7º ANO – EDIÇÃO 2012	126
3.4 LIVRO DO ALUNO 7º ANO – EDIÇÃO 2015	144
3.5 ANÁLISE DAS IMAGENS DOS LIVROS DO ALUNO 6º E 7º ANOS – EDIÇÕES 2012 E 2015.....	153
4 ESTUDO DE CASO: AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS.	158
4.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONFECÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO.	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO APLICADO.....	188

INTRODUÇÃO

Esse trabalho nasceu das ideias discutidas e apresentadas ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual de Maringá (UEM) realizado entre os anos de 2016 e 2018. Ideias provenientes das inquietações geradas dentro da sala de aula, nesses mais de dez anos ministrando aulas de História a alunos das mais variadas idades e procedências e que sempre demonstraram a complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender.

O mesmo está constituído por essa Introdução seguida de quatro capítulos e finalizado com as Considerações Finais. Na Introdução busca-se encontrar um pouco da gênese e da trajetória do ensino de história no Brasil, marcadas por fins e objetivos específicos, por um projeto de nação e de seu cidadão e pelo silenciamento/apagamento das outras identidades culturais, por meio do soterramento dos conflitos e da memória da luta dos povos não europeus, especificamente indígenas e africanos.

No Capítulo 1 apresenta-se a discussão sobre o multiculturalismo nas escolas que surge impulsionado por leis, principalmente a maior delas, a Constituição de 1988. Ao reconhecer a diversidade cultural dos povos dentro do território brasileiro e seus direitos fundamentais à diferença e à preservação de suas identidades, a Constituição Cidadã sepulta, pelo menos no papel, o “mito” de um país homogêneo construído pela relação de três “raças” ou elementos: o branco, o negro e o índio.

Ao reconhecer a diversidade e a pluralidade de identidades culturais dos mais diversos povos indígenas (que já habitavam e ainda habitam o que se tornou Brasil) e de povos africanos (sequestrados e trazidos à força para cá), reconhece-se obrigatoriamente o tratamento desigual recebido por estes quando comparados aos de origem europeia. E a educação escolar, um dos principais direitos e reivindicações exigidos por todos os povos na lei, passa a ter que lidar com o fato de ter sido utilizada até então como instrumento da homogeneização/falsificação de uma sociedade harmoniosa.

Com a promulgação da Lei 11.645/2008, além de demais leis e diretrizes, o ensino de história escolar viu-se em uma encruzilhada: se desde sua criação até o século XXI sempre esteve em sintonia com um projeto de cidadania ideal, atualmente por meio da pressão da lei, exercida diretamente pelos movimentos sociais, encontra-se na obrigação de promover a inclusão e o ensino dos conteúdos sobre história e

cultura africana, indígena e de afro descendentes, promovendo o debate e a problematização das relações étnico raciais no Brasil. Inclusão que esteja muito além do mero constar em planos docentes e em datas comemorativas como o 13 de maio e o 19 de abril.

No entanto, o Capítulo 1 apresenta que a história e a cultura indígena sempre estiveram na preocupação dos conteúdos dos manuais escolares de História desde o século XIX. Porém, de forma pejorativa, carregada de preconceitos e estereótipos acerca desses povos, a historiografia e o ensino de história reforçaram uma visão depreciativa, inferiorizada dos mesmos, como demonstram vários estudos realizados por pesquisadores.

Diante à problemática, a pesquisa se preocupou a partir do Capítulo 2 e 3, em analisar os conteúdos e as imagens de história e cultura indígena utilizadas nos livros do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, edições 2012 e 2015, do autor Alfredo Boulos Junior, História Sociedade & Cidadania, da coleção de mesmo nome e que por dois PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) consecutivos (2014 e 2017) foram os livros do componente curricular História mais adquiridos e distribuídos pelo Governo Federal nas escolas públicas do Brasil.

Ao analisar o livro didático de história em seus conteúdos, o Capítulo 2 dedica-se ao livro do professor, material de relativa importância por se tratar às vezes como única fonte de estudos e formação complementares aos docentes. O trabalho preocupou-se em focar os textos e atividades para alunos sugeridos nesse material e se ambas estavam em consonância com a lei 11.645/08, como material de apoio ao aprofundamento da temática de história e cultura indígena para professores, ressaltando-se que a importância desse material está no fato de algumas vezes ser o único a que docentes possuem acesso.

Além deste, o Capítulo 3 se preocupou também com o material didático e faz a análise dos livros dos alunos em seus conteúdos, imagens e atividades utilizados nas duas séries. Todos os textos, imagens e atividades que trabalham história e cultura indígena encontram-se na ordem em que aparecem nos livros, com as respectivas abordagens do autor. O capítulo se encerra com uma visão panorâmica das imagens nos dois manuais do professor e nos quatro livros dos alunos, buscando uma síntese do recurso visual, que se constitui sozinho como fonte histórica, podendo ser trabalhado em separado aos textos.

O capítulo 4 aborda a realização e aplicação de um questionário dirigido às duas turmas de 6º ano selecionadas em 2017. A descrição dos resultados e análises do questionário desembocaram na preocupação do conhecimento que os alunos haviam construído acerca dos povos indígenas no Brasil. Percebeu-se com os resultados do questionário aplicado que os alunos reproduziam as visões verificadas na análise do livro didático, advindo dessa constatação, as bases para as ideias de elaboração do material didático complementar. O final do capítulo se dedica a explicar como esse material foi pensado e aplicado aos estudantes dessas turmas.

Para finalizar esse trabalho, apresenta-se no item Considerações Finais a análise dos avanços e limitações do livro didático analisado, assim como as dificuldades e os sucessos de propor material didático à parte e outros conteúdos não contemplados pelo livro.

O ensino de história é objeto de debates historiográficos intensos quando se busca delimitar o seu lugar e o papel na educação básica, além de seus objetivos e importância, especificamente no ensino fundamental. A história ensinada, assim como o próprio conceito história, possui características situadas no tempo e espaço, ou seja, possui uma história contextualizada, sendo, portanto, objeto dos estudos historiográficos.

Quando se analisa a História como disciplina obrigatória escolar no Brasil, ela surge com a criação do Colégio D. Pedro II no ano de 1837 e do IHGB em 1838. De acordo com Coelho (2010, p.1) “Não há como considerar a constituição da cultura histórica relativa ao passado colonial, sem enfrentar o processo de edificação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.”

Partindo-se da ideia de que o estudo da história como disciplina escolar atende a um fim ou mais de um, portanto possuindo objetivos e compromissos delimitados, Manoel (2012, p.5) cita que a disciplina se forma num momento tenso e indeciso da história do Brasil, logo após a Independência, buscando construir uma ideia complexa, a de nação brasileira. Outro autor, Mathias (2011, p.42) também situa o nascimento da disciplina com a intenção “para formar a nação”, lembrando-se que a “disciplinarização” da história está ligada a um projeto maior no século XIX: o debate acerca da nação e de como criar o perfil dessa nação brasileira.

Para Manoel (2012, p.9) tanto o Colégio D. Pedro II como o ensino de história nele institucionalizado como disciplina, pretendia formar: “(...) o futuro dirigente; o

futuro “homem de escol” deveria ter a plena consciência de pertencer a esse processo de expansão da civilização branca, europeia e cristã (...).”

Neste projeto de gênese e de formação da sociedade brasileira do século XIX não estava incluído o negro. E o índio, que fazia parte dele, era um ser idealizado, muito diferente da visão dos colonos sobre as populações indígenas do século XVI. Segundo Coelho (2010, p.2), analisando os personagens literários como Iracema e Peri, os sócios do IHGB no século XIX edificaram histórias de heróis, inseridos na categoria “Índio”, com determinadas características (submissão, sensualidade, preguiça e bravura), em que as populações indígenas praticavam valores nobres, ajudando a abrir o caminho para a marcha da civilização europeia.

Em seu trajeto, o ensino de história sempre se viu preocupado com a formação de uma identidade nacional. Zamboni (2001, p.116), analisando as pesquisas no ensino de história, ressalta que a leitura dos documentos referentes ao ensino e currículo de História aponta para dois objetivos: consciência histórica e identidade nacional.

Construir uma identidade nacional via disciplina escolar, nesse caso, significou a construção de uma identidade homogênea, com os ideais de “civilização”. De acordo com Nadai (1993, p.149):

O fio condutor do processo histórico centralizou-se no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e deposição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma *ideia de nação* resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificadas às similares europeias.

Nesse processo, várias ideias foram sobrepostas ao “silenciamento” de outras identidades culturais, como no caso estudado, dos povos indígenas. E em seu percurso de constituição, o ensino de história perpetuou e ainda perpetua estereótipos, que estão presentes no nosso senso comum.

Entre estes, a de que o povo brasileiro é a junção harmoniosa e pacífica de três raças e que cada qual trouxe a sua contribuição para formar o país. Segundo Rodrigues (2003, p. 288) interpretações:

(...) herdeiras de um modelo positivista de ciência, onde a idéia da convivência pacífica e da harmonia entre os povos formadores da “nação brasileira” devam figurar como eixo central a ser inculcado nas cabeças de

crianças e adolescentes; uma visão histórica onde a contradição, o conflito, a diferença e a diversidade cultural inexistam.

Ideias que visam escamotear e soterrar processos de lutas e resistências, de violência e subjugação que envolveram povos de grupos étnicos distintos e que estavam nessas terras ou que vieram forçados para elas.

No Brasil, em geral, sabe-se muito pouco e/ou conhece-se mal a história e a cultura dos povos indígenas, os habitantes originais destas terras bem antes de 1.500. Segundo Novak (2006, p.15) o território que hoje pertence ao estado do Paraná já foi habitado continuamente por “diferentes populações humanas há cerca de 11.000 ou 12.000 anos, conforme vestígios materiais mais antigos encontrados pelos arqueólogos”.

Em contato desde o século XVI com povos europeus, segundo Oliveira e Freire (2006, p. 21) estima-se que eram em torno de 1.400 povos no território ao que hoje corresponde o Brasil, distribuídos numa imensa variedade geográfica, cultural e linguística.

Atualmente são quase 900 mil pessoas pertencentes a 305 povos diferentes, habitando em todos os estados do Brasil e mesmo assim, são as ideias estereotipadas que permeiam o imaginário dos não indígenas e que, frequentemente, transitam entre as imagens de índio preguiçoso, índio catequizado, índio como guardião da floresta e índio como algo do passado.

A visão romantizada é uma visão que prevalece e que se difundiu na sociedade brasileira por meio do processo de escolarização, que vem ao longo desses quase dois séculos de ensino da História como disciplina, sendo um dos responsáveis pelas ideias equivocadas, preconceituosas e esvaziadas de conteúdo histórico.

Com a introdução da lei 11.645/08 há mais de 10 anos, a perspectiva é a de que haja alterações significativas no modo como a escola brasileira aborda a história, a cultura e a diversidade dos povos indígenas do Brasil, os processos de colonização, a contemporaneidade dos alunos com estes povos e a inclusão nos currículos destes conteúdos em consonância com as pesquisas divulgadas nas universidades. E para tanto, uma das questões que se terá de lidar é o uso do livro didático e de sua importância no contexto escolar.

1. A LEI 11.645/08 E O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO

Ao longo dos últimos anos, principalmente após o processo de redemocratização do país na década de 1980 e da promulgação da Constituição de 1988, a educação escolar no Brasil tornou-se um terreno de estudos e pesquisas em seus diferentes aspectos e em suas problemáticas: teorias de aprendizagem, projetos pedagógicos, currículos, planos, leis e diretrizes, universalização do ensino, formação de professores, evasão, violência, relação com a comunidade, com o trabalho e outros, tornando-se objeto de questionamentos e lugar de disputas dos diferentes setores sociais.

Destinada até então a poucos, a universalização da educação escolar básica no Brasil foi determinada em primeira instância pelo artigo 205 da Constituição: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, (...)" (BRASIL, 1988).¹ Porém, além do direito constitucional, ao longo desses 30 anos, várias leis vieram ajudar a reforçar a ideia do direito do cidadão brasileiro ao acesso e permanência na escola em idade apropriada, e quando não oportunizada nessa idade, em qualquer período de sua vida.

Tal direito estendido à população brasileira, acabou por trazer para dentro da escola uma pluralidade de pessoas e de indivíduos que carregam em si as marcas das diferenças culturais, tão visíveis no Brasil. E não são apenas as diferenças culturais que são visíveis, pois juntam-se a elas diferenças sociais e econômicas, frutos de um processo de mais de 500 anos de explorações e exclusões de uma população relacionada à outra. Portanto, uma educação escolar multicultural, voltada para as identidades múltiplas dessa sociedade tão desigual, emergiu nos últimos anos dentro dos debates e discussões nacionais sobre educação.

No entanto, este fato contrastou com as principais características da escola construída até então: aquela que privilegia um único viés cultural, que é padronizadora e homogeneizadora. Segundo Moreira e Candau (2008, p.14):

(...) esta problemática nos vem dada pelos inúmeros trabalhos de autores com diferentes orientações teórico-metodológicos, que tem analisado e denunciado o caráter em geral padronizador, homegeneizador e monocultural

¹ Atenta-se que tal direito já estava preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que diz no artigo Artigo 26 - 1. Toda a pessoa tem direito à educação.

da educação (...)

1.1 A MULTICULTURALIDADE NAS ESCOLAS DO BRASIL

Um grande dilema a ser enfrentado pela escola na atualidade esbarra na questão do multiculturalismo. É necessário reconhecer o caráter multicultural das sociedades atuais e levar até a escola as práticas pedagógicas e curriculares imbuídas desta característica. O multiculturalismo, apesar de sua polissemia, trata-se de uma prática que pode se caracterizar como uma inter-relação entre diferentes grupos culturais.

Os autores Canen (2000) e Moreira e Candau (2008) apontam em seus trabalhos três perspectivas de reconhecimento do multiculturalismo nas escolas. Na primeira, de caráter assimilacionista, reconhece-se o caráter multicultural da sociedade, no qual a educação escolar até então não ofereceu oportunidades à todos. Portanto, busca-se integrar os grupos marginalizados e excluídos da sociedade hegemônica e do seu projeto educativo. Nesse sentido, promove-se a política de universalização escolar, porém não se questiona o projeto homogeneizador dos grupos nem o caráter dominante da educação. Simplesmente os que não tinham acesso a ela passam a tê-lo, sendo assim “assimilados” ao projeto dominante.

Numa segunda perspectiva, as culturas diferentes são reconhecidas, juntamente com uma cultura dominante que por meio de valores consumistas, ameaça destruí-las, acabar com as culturas locais por meio da homogeneização. A educação multicultural agiria para resgatar as culturas ameaçadas em seus valores, preservando-as de sua extinção e valorizando-as em seus locais de origem. Essa seria uma visão estática, engessada das culturas, que poderiam permanecer “puras” em suas formas com pouco contato com as demais.

A terceira perspectiva, inclusive adotada pelos autores, situa as questões do multiculturalismo nas escolas pelo viés de que as culturas são dinâmicas, com contextos históricos definidos, porém, em constante processo de construção e reconstrução de suas identidades. O contato intercultural é necessário e positivo desde que realizado de forma crítica e questionadora dos processos que o engendram e o envolvem.

Para Canen (2000, p.138) tal perspectiva é a que deverá nortear a educação

escolar pois:

Fenômenos de racismo, de xenofobia contra grupos socioculturais fragilizados economicamente (tais como imigrantes pobres em países europeus, por exemplo), bem como movimento de luta por afirmação de identidade étnicas, são ressaltados nessa perspectiva. Nesse caso, a educação multicultural seria uma via pela qual se superaria uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural, bem como iria além do mero desenvolvimento de valores de “tolerância” e de “apreciação” da diversidade cultural. De fato, nessa terceira perspectiva, fomenta-se, acima de tudo, o desenvolvimento de uma conscientização crítica do binômio pluralidade cultural e poder e conseqüentemente acerca das práticas pedagógicas cotidianas que excluem as vozes ligadas a grupos socioculturais marginalizados.

As relações entre diferentes culturas no Brasil, as questões interétnicas, sempre foram marcadas pela violência, discriminação e exclusão. Assim:

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas tem sido uma constante através de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e africanos (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.17).

Relações interétnicas que atualmente são alimentadas pela luta do reconhecimento da existência dos povos historicamente excluídos da escola: negros, indígenas, mulheres, crianças, idosos, deficientes e tantos mais exigem do Estado e da sociedade o seu direito à diferença no ambiente educacional escolar.

Ainda para Canen (2000, p.137) é necessário para a escola “que se repense a educação multicultural em propostas curriculares preocupadas com a formação da cidadania crítica e participante, em sociedades multiculturais marcadas por exclusões e disparidades socioculturais.” Para a construção dessa educação multicultural seria necessária uma escola que enfrentasse os conflitos entre as culturas, gerados em sua maioria pela questão de poder, com o predomínio de uma cultura sobre a outra, e que conseguisse favorecer a construção de um projeto comum de educação e sociedade para as diferentes culturas.

Na educação multicultural esse é ponto chave: construir entre os diferentes um projeto justo e equitativo de sociedade. No entanto, esbarrando-se nessa delicada questão, estão as diferenças existentes entre as pessoas. A construção das diferenças é um processo interacionado com a construção das identidades. Por meio da convivência e das diferentes interações com diferentes pessoas e grupos

construímos a nossa identidade, que não é algo fixo e está em constante reconstrução.

A diferença e a identidade estão imbricadas pois necessariamente passam pelas construções do “eu”, “nós” e “eles”, os “outros”. Assim, “É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos.” (Moreira, Candau, 2008, p.43). Além do mais, a ideia que um indivíduo faz de si mesmo recebe o reconhecimento dos outros do seu “grupo” por meio de suas ações. Portanto, nenhuma identidade se constrói no isolamento, ao contrário ela é “negociada” a vida toda pelos sujeitos nas relações com os outros.

Ainda, os autores assim definem o conceito de diferenças como:

Associamos diferença ao conjunto de seleção, inclusão e exclusão que norteiam a forma pela qual indivíduos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes. Com bases nessas diferenças, formam-se grupos distintos ‘nós’ e ‘eles’, dos quais o primeiro usualmente corresponde ao hegemônico, ao ‘normal’, ao ‘superior’, ao socialmente aceito, ao exemplo a ser seguido. Já o grupo do ‘eles’ é integrado pelos excluídos - os ‘anormais’, ‘inferiores’, ‘estranhos’, impuros, que precisam ser mantidos à distância em seus devidos lugares (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 44-45).

Portanto, ao trabalhar a diversidade nas escolas, o “outro”, o “diferente”, o professor irá encontrar um terreno de disputas e conflitos numa sociedade onde as práticas de autoritarismo, domínio e violência contra “eles”, os “outros” e os “diferentes” são marcas. Para Gomes (2007, p. 22) “Não podemos nos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e exclusão.”

Tradicionalmente excludente, contribuindo para o tratamento desigual dos indivíduos na sociedade brasileira, a escola, oscilou em suas práticas, ora compreendendo a desigualdade como apenas mais um dos aspectos sociais, ora buscando homogeneizar, escamotear as diferenças. Zamboni (2008) aponta que os currículos escolares brasileiros não comportaram práticas que considerassem as diferenças sociais, culturais, étnicas, sexuais, entre outras, dos milhões de alunos e alunas distribuídos país afora.

Como aponta Silva (2013, p. 101)², o processo dúbio da escola utilizado para

² Para Silva (2013, p.102) há “um intenso processo de globalização que (...) vem buscando com relativo sucesso, homogeneizar a ciência, a economia e política mundial nas últimas décadas. (...) Contudo, esse processo não está ocorrendo sem resistências, pois os grupos e movimentos que se opõem a

ora reforçar, ora apagar as diferenças entre os indivíduos, inserida em práticas autoritárias, não escapou aos olhos da sociedade brasileira. Tanto educadores como a sociedade civil organizada, por meio de movimentos sociais³ e demais organizações, reivindicaram a visibilidade e o tratamento mais justo às diferenças existentes na sociedade brasileira. Atentos inclusive ao discurso da universalização preconizado por leis:

Muitas vezes o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma democracia para todos acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos. Por isso, os movimentos sociais cada vez mais buscam a ampliar a noção de democracia a fim de que ela insira a diversidade e apresente alternativas para lidar com as políticas de identidade (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.70).

Segundo Gomes (2007, p. 22) trabalhar a diversidade nas escolas brasileiras não é apenas “um apelo romântico” do final do século XX para o XXI. Trata-se de uma exigência feita pela sociedade de como a escola lida em seu cotidiano com as diferenças. Uma pressão que parte dos grupos humanos considerados diferentes faz ao ganhar destaque político de suas singularidades, contra discursos de inferioridade e superioridade dos povos.

1.2 A DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS E A LEI 11.645/08

De acordo com Gomes (2007, p. 17), a diversidade é um componente biológico e cultural da humanidade. Cultural porque ultrapassa bem além das diferenças biológicas e extravasa para a produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, aprendizagens entre outras mais.

essa nova forma de dominação reivindicam o direito de reconhecimento de suas diferenças como meio de questionar as relações de poder e dominação.”

³ Sobre os movimentos sociais, segundo Gomes (2007, p. 26): “De acordo com Valter Roberto Silvério (2006, p. 09), a entrada em cena, na segunda metade do século XX, de movimentos sociais denominados identitários, provocou transformações significativas na forma como a política pública educacional era concebida durante a primeira metade daquele século. Para este autor, a demanda por reconhecimento é aquela a partir da qual vários movimentos sociais que têm por fundamento uma identidade cultural (negros, indígenas, homossexuais, entre outros) passam a reivindicar reconhecimento, quer seja pela ausência deste ou por um reconhecimento considerado inadequado de sua diferença.

No entanto, mesmo sendo elemento constitutivo do processo de humanização há ressalvas na construção das diversidades:

(...) há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento, e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenóforas (aversão ou ódio a estrangeiros) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial). (GOMES, 2007, p.18)

No Brasil existem 254 povos indígenas de etnias diferentes, falantes de mais de 150 línguas e dialetos⁴, numa população de quase 900 mil pessoas de acordo com o Censo 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Tanta diversidade cultural causa admiração, porém esta já foi muito maior: em contato desde o século XVI com povos europeus, segundo Oliveira e Freire (p. 2006, p.21) estima-se que eram em torno de 1.400 povos no território ao que hoje corresponde o Brasil, distribuídos numa imensa variedade geográfica, cultural e linguística.

Os contatos entre sociedades não índias e sociedades indígenas também variaram no tempo e espaço: foram os portugueses que tiveram seus primeiros encontros com povos indígenas do atual litoral baiano. Alguns povos indígenas vivenciaram tal situação apenas no século XX como os Yanomami⁵, e outros povos indígenas excluíram e/ou não mantêm contatos com as sociedades não indígenas que os circundam, não se tratando com isso de “povos isolados”, mas de povos que dentro de suas prioridades excluíram os contatos com populações não indígenas ou com indígenas que mantêm contatos com essas.

Porém, apesar desses mais de 500 anos de contato, sabe-se pouco e conhece-se muito mal a ampla diversidade cultural e de histórias desses povos. Geralmente, as visões estão carregadas de estereótipos e preconceitos. Das mídias ao conteúdo escolar, o que se observa sobre os discursos⁶ produzidos a respeito dos

⁴ Tais informações foram retiradas do site Instituto Socioambiental (ISA). O site Índio Educa e o livro das autoras Collet; Paladino; Russo (2013, p.43) trazem os dados de 305 povos e mais de 200 línguas faladas.

⁵ De acordo com a ABA (Associação Brasileira de Antropologia) em publicação da Revista de Antropologia do mês de dezembro de 1954, estabeleceu-se a convenção para a grafia dos nomes indígenas que os mesmos serão escritos com letra maiúscula e não terão flexão de número e gênero (números 20 e 22, página152).

⁶ Sobre a apropriação das imagens sobre os indígenas e os discursos “oficialmente” produzidos, Oliveira (2003, p.32) diz que: “Os discursos usados para tornar coletivas características “individuais” têm servido para que determinados grupos sociais sejam “olhados” como grupos homogêneos. No caso de índios(as), ainda que haja especificação, na maioria das vezes ela surge em relação ao grupo como categorias do tipo “guerreiros”, “selvagens”, “índios”, em que o(a) narrador(a) nega identificação

indígenas são uma sucessão de desencontros, pois de acordo com Oliveira “os indígenas foram sempre descritos por características variáveis, que podem inclusive ser antagônicas em contextos diferentes e sucessivos (...)” (2013, p. 26).

Segundo Luciano (2006, p. 35), mesmo na atualidade, as ideias que ainda perpassam a sociedade brasileira a respeito dos povos indígenas estão sustentadas por três bases. As duas primeiras assentam-se em imagens criadas pela literatura e em depreciações feitas pelos europeus a respeito dos indígenas desde o século XVI.

A primeira perspectiva é a visão romantizada do índio como ligado à natureza, ingênuo, incapaz de compreender os mecanismos da sociedade do homem branco. Essa visão foi difundida no Brasil em meados do século XIX pelos romances indianistas. Alternada com ela encontra-se presente a ideia de um índio cruel e bárbaro, violento e sanguinário, imagem construída ainda no século XVI⁷.

De acordo com Grupioni (1994, p. 14-15):

Dos descobridores aos nossos contemporâneos, as sociedades indígenas foram, quase sempre, projetadas do lado da natureza por uma cultura incapaz de acolher a alteridade. Figuras como a de bárbaros, bons selvagens, primitivos e arcaicos foram elaboradas nesse processo de contato, pacificação e convívio experimentado pelas populações nativas no Novo Mundo após a chegada e instalação dos europeus.

A terceira visão é sustentada numa perspectiva cidadã com os povos indígenas sujeitos de direitos humanos, da Constituição Brasileira e, portanto cidadãos. Essa é uma visão que ganha espaço cada vez maior a partir da segunda metade de 1990, impulsionadas pela promulgação da Constituição Federal de 1988.

Ainda segundo Oliveira (2016, p. 27), não se trata apenas de ausência e invisibilidade do indígena na sociedade brasileira. As narrativas sobre o mesmo sempre foram produzidas desde a Carta de Caminha⁸, permeadas sobre o que o autor chama de “regimes de memória”⁹. Esses variaram de acordo com o contexto histórico.

própria, tornando-os(as) sujeitos despersonalizados, anônimos; trata-se, portanto, de um silenciamento das suas identidades.”

⁷ Oliveira e Freire (2006, p. 28-29) apresentam duas concepções sobre a humanidade dos indígenas no olhar europeu construídas no século XVI: a primeira, de que eram seres humanos que estavam degradados, vivendo no canibalismo e selvageria, porém com todo o potencial de se tornarem bons cristãos. A segunda, de que eram animais, assim não poderiam ser cristãos, devendo ser escravizados ou mortos.

⁸ Carta do escrivão Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel de primeiro de maio de 1.500 sobre o que informa o achamento da nova terra.

⁹ Oliveira (2016, p. 26) apud Fabian (2001) “(...) uma arquitetura da memória, internamente estruturada e limitada, que tornaria possível alguém contar histórias do passado.”

O autor cita que no primeiro regime de memória, consolidado pelos discursos, o indígena transitou entre as características de “nações indígenas”, “fidalguia” e até “reis” para as de uma imagem de degeneração: o canibalismo e a crueldade.

Num segundo regime de memória, indígenas foram separados entre índios coloniais (aldeados, cristianizados) e índios bravos (sujeitos à escravização), na dicotomia tupis e tapuias. O terceiro regime, traz a imagem do índio da literatura romântica de meados do século XIX, o Peri¹⁰ estetizado e enobrecido em seus costumes, perdido em algum passado distante.

Para o autor, o quarto regime de memória produzido também cria um índio romantizado, que diferente do anterior, não está mais no passado. Ele está na natureza intocada do Brasil e possui características físicas e costumes específicos, que o caracterizam como índio. É um índio “tradicional”, que tem dificuldades em lidar com o mundo dos brancos, com a tecnologia.

Por fim, surge o quinto e último regime de memória: em conexão com a atualidade e luta dos movimentos e organizações indígenas é o índio que se caracteriza pela alteridade, pelo valor à sua diferença com outros índios, que circula nos espaços da sociedade não índia, nas instituições sociais, nos movimentos culturais e políticos e que faz uso das novas tecnologias.

No campo acadêmico, tal visão conquista espaço em uma abordagem que procura evidenciar o protagonismo dos povos indígenas na história do Brasil, sua visibilidade na sociedade brasileira, evidenciando lhes em três aspectos: sua grande diversidade, seu caráter contemporâneo e suas demandas atuais.

E por essa lógica, que busca superar o tratamento dado pela escola às diferenças culturais na sociedade brasileira sob pressão da sociedade civil organizada, foi sancionada em 10 de março de 2008, a Lei 11.645/2008, que:

“(…) alterou a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual 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”. (BRASIL, 2008.)

Segundo Silva (2013, p. 112) a Lei 11.645/2008 está dentro das políticas

¹⁰ Personagem do romance brasileiro “O Guarani” do escritor José de Alencar de 1857. Para Collet; Paladino; Russo com a influência do movimento do Romantismo do século XIX, construiu-se na literatura do período o estereótipo do “bom selvagem”, símbolo de nacionalidade brasileira e ícone de sentimentos nobres. O livro “O Guarani” e seu personagem Peri são os exemplos máximos desse estereótipo. (2013, p.18)

valorativas do Estado¹¹, que buscam no campo institucional “fortalecer as instituições escolares como espaços que buscam combater atitudes e juízos preconceituosos”. Tais ideias inserem-se na concepção de que a escola é uma das instituições responsáveis pela construção das representações que os alunos fazem de “si” e dos “outros” (no já citado processo de construção de diferenças).

Mesmo como política pública do governo federal, a autora salienta que a lei vem em resposta às lutas e demandas dos movimentos sociais em busca de espaço para o tratamento e visibilidade das questões étnico raciais dentro das escolas. Falando do engajamento dos movimentos sociais desde a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)¹², a promulgação das leis indica:

(...) quanto os movimentos sociais estiveram organizados em todo o país e como estrategicamente vêm buscando transpor cada degrau até atingir seu principal propósito, qual seja, o reconhecimento e valorização em todos os âmbitos sociais. (SILVA 2013, p.118)

A abrangência da lei deve ser ressaltada. Apesar da ênfase dada às áreas de educação artística, língua portuguesa e história, a lei determina a necessidade de se abordar a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, que inclui todo o ensino fundamental e médio, nas organizações tanto públicas quanto privadas. Na íntegra, o texto da lei prescreve que:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar,

¹¹ Ainda Moreira e Candau (2008, p. 79) tais políticas são de ação afirmativa. “Estas tem como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos.”

¹² LDBEN – Lei 9394/2006 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, também chamada “Lei Darcy Ribeiro”. Para melhor entender todo o processo de construção da lei, seus embates e a configuração do projeto “vencedor” consultar Brzezinski (2010).

em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008.)

Anterior à lei 11.645, já na LDBEN, no Capítulo II, da Educação Básica, determina-se no Art. 26 § 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.” (BRASIL, 1996).

Em ambas, portanto, o texto vai além do caráter de apenas trazer para os espaços escolares informações sobre essas duas matrizes culturais da sociedade brasileira, indígena e africana, mas abordá-las em seus processos históricos constitutivos, explorando a participação, a formação e a configuração da sociedade por meio das diferentes etnias que fizeram parte desses processos.

Tais determinações legais para novas proposições de conteúdos e abordagens na forma como os povos indígenas aparecem no ensino também estão presentes em documentos anteriores à lei 11.645/08. Além da já citada LDBEN, Silva (2013) cita os PCNs¹³ e a Lei nº 10.639/2003¹⁴.

Assim, os elementos para a discussão das questões étnico raciais já estão destacados na LDBEN, no artigo e parágrafos citados e nos PCNs¹⁵ por meio dos Temas Transversais como sugestões de conteúdos para serem trabalhados em sala de aula. Em todos os documentos pretende-se combater por meio da educação escolar, as ações que envolvam o preconceito e a discriminação, promovendo-se o reconhecimento à diferença e à diversidade.

Segundo Nobre (2017, p.31) nos PCNs de História para os anos finais de ensino fundamental já se encontram sugestões de conteúdos para trabalhar história e

¹³ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são referenciais de qualidade destinados aos professores e demais profissionais da educação para uso consultivo no ensino fundamental. Implementados ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em dezembro de 1995, esses instrumentos da política educacional receberam duras críticas, desde a forma como foram produzidos pelo MEC até o modo como se excluíram os professores do processo de sua elaboração.” (Silva, 2013, p.116)

¹⁴ Lei nº 10.639/2003 estabeleceu 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”. Esta lei não incluiu a temática indígena e, com o intuito de ampliá-la, foi promulgada a Lei nº11.645/2008 vindo a garantir o mesmo reconhecimento aos povos indígenas.

¹⁵ De acordo com a apresentação pelo MEC, os PCNs tem como intuito objetivo fornecer subsídios à elaboração curricular aos sistemas de ensino, partindo de uma necessidade presente na LDB de se propiciar a todos a formação básica comum. Assim, seriam uma base comum a ser complementada, em cada sistema e em cada escola do país, por uma base diversificada. Devido as áreas do conhecimento não conseguirem sozinhas possibilitar aos alunos a apropriação dos conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento das capacidades necessárias para participarem efetivamente na sociedade com vistas à cidadania, foram instituídos os Temas Transversais. (BRASIL, 1997).

cultura indígena e que estas aparecem em determinados pontos, além de especificamente nos Temas Transversais. Fazendo esse levantamento, o autor aponta que nos eixos temáticos destinados às 5ª e 6ª séries (atuais 6º e 7º anos) e 7ª e 8ª séries (atuais 8º e 9º anos) tais conteúdos já estão presentes.¹⁶

Mesmo encontrando-se em outros pontos dos PCNs, no Tema Transversal “Pluralidade Cultural” é que a temática indígena é mais recorrente. Os conteúdos propostos sobre cultura e história indígena são variados incluindo questões de diversidade indígena, línguas, direitos e relações com a natureza e o trabalho. O próprio Tema tem como apresentação o texto:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1998, p. 121).

Todavia, apesar da importância, apenas a promulgação das leis, diretrizes e orientações e suas prescrições não efetivam por si que novos conteúdos e novas abordagens no ensino sejam aplicados. A determinação legal contribui para que a temática seja discutida, levada para dentro das escolas e ganhe visibilidade, porém ela não transforma imediatamente as práticas,¹⁷ principalmente porque as leis estão inseridas dentro de um conjunto de “relações de poder implícitas nos discursos, nas omissões, nos recursos didáticos, no currículo escolar, na formação e nas condições de trabalho do docente.” (SILVA, 2013, p. 129).

Todavia, ressalta-se nesta pesquisa que a perspectiva trabalhada é explicitada pelo seguinte autor:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes estas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto a jovens como

¹⁶ Respectivamente nos PCNs de História, Eixo temático: “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e “História das representações e das relações de poder”.

¹⁷ De acordo com Brzezinski encontramos na educação brasileira “(...) a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema – o oficial e, outro, o mundo real – o mundo vivido. Este mundo real na sociedade brasileira, sob minha perspectiva, é aquele construído na luta dos educadores, travada desde os anos 1980, para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentâneas com interesses apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país.” (2010, p. 187).

adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos da superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 17)

Entrelaçando-se os três aspectos pertencentes ao conjunto de relações que se entrecruzam no espaço escolar, pode-se dar destaque à formação dos professores, às condições de trabalho docente e aos recursos didáticos, que podem se constituir em possíveis entraves à aplicação e efetivação da lei.

O primeiro aspecto, centrado na formação dos professores, esbarra na formação inicial, na graduação, na qual uma das queixas constantes dos docentes é não possuírem bases para ministrar conteúdos sobre história e cultura afro brasileira e indígena, tampouco possuírem conhecimentos sobre as novas abordagens e metodologias por não terem sido preparados nos cursos de licenciatura. Como ressaltam Silva e Fonseca (2010, p. 22) “Grande parte dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, no Brasil, ainda não preparava, em 2008, os professores para o estudo das temáticas no ensino fundamental”.

O segundo aspecto, as condições de trabalho docente, são amplamente difundidas e conhecidas pela sociedade. Escolas em estado precário, turmas lotadas, salários defasados, jornadas de trabalho exaustivas, violência e criminalidade dentro das escolas são condições de trabalho que muitos docentes no Brasil enfrentam cotidianamente. Como afirma Luca (2009, p. 143) “As condições precárias de trabalho, o despreparo, a piora dos salários, a extensão da jornada, o desprestígio social da carreira têm sido apontados por todos aqueles que examinaram a questão.”

Na maioria dos casos, tais condições influenciam e acabam por prejudicar o desenvolvimento do trabalho docente, tornando leis, resoluções ou diretrizes mais um “peso” ou “burocracia” a ser atendida, tornando a prescrição da lei 11.645/08 ou de qualquer outra lei ou diretriz que seja, inócua.

Portanto, o terceiro aspecto de entrave à aplicação da lei são os recursos didáticos que se relacionam diretamente com a formação de professores e as condições de trabalho docente e podem se constituir em ferramenta positiva, que ajude docentes a superar as barreiras das duas primeiras questões.

Em tal aspecto dos recursos didáticos, pode-se incluir a disponibilidade e o uso do livro didático, algumas vezes como única fonte de pesquisa para esses docentes cuja formação inicial não contemplou conteúdos e práticas de aprendizagem de história e cultura indígena e afro brasileira e que por diferentes circunstâncias não

têm acesso aos mesmos.

1.3 O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO

Destaca-se nesta pesquisa, em especial, o recurso livro didático, o qual muitas vezes será utilizado como material de apoio pelos professores e como única fonte de pesquisa e consulta para a aplicação dos conteúdos relacionados à temática da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Sem a devida formação inicial ou sem possibilidades de acesso (pelos mais variados motivos) à formação continuada e materiais de apoio diversificados sobre o tema, muitas vezes o professor utilizará o livro didático como única fonte de conhecimento disponível, pois o mesmo só dispõe dele para a preparação de suas aulas.

Segundo Bittencourt (2011, p. 490) as pesquisas sobre livro didático tornaram-se preocupação constante mundo afora a partir das décadas de 1970 e 1980. No Brasil, tal dinâmica de pesquisar nesse material em todas as disciplinas e com destaque especial ao livro de História foi impulsionada na década de 1980 com o crescimento dos cursos de pós graduação. De acordo com a autora, durante as décadas de 1980 e 1990, as análises feitas nos livros didáticos de história apontavam, em sua maioria, para as denúncias do caráter ideológico desse material.

Tal interesse sobre o material tem suas justificativas. Para Abud (1984, p.81):

O livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum. É ele o construtor do conhecimento histórico daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi transmitido pela escola de primeiro e segundo graus.

Mesmo que a citação seja de 1984, ela ainda é atualíssima. Na Mesa Redonda “O Livro Didático de História e a construção do conhecimento histórico: relação entre historiografia e conteúdos nos livros didáticos de História” apresentada no dia 25/10/2017 na Universidade Estadual de Londrina, a professora Katia Maria Abud afirmou e reforçou em sua fala o papel central ainda conferido ao livro didático de história, como a única fonte trabalhada para a construção do conhecimento histórico que a maioria das pessoas terá contato em suas vidas.

Inclusive, o documento Guia PNLD 2017 – História Ensino Fundamental anos finais ratifica a importância do livro de história ao reconhecer

(...) entendemos que, em muitos cenários de um país continental, como é o caso do Brasil, o livro didático segue sendo a principal ferramenta – e, às vezes, até mesmo a única – utilizada no processo de letramento e de educação, em geral, dos jovens (BRASIL, 2016, p. 08).

Com a introdução da lei 11.645/08 há mais de 10 anos, a perspectiva é a de que haja alterações significativas no modo como a escola brasileira aborda a história, a cultura e a diversidade dos povos indígenas do Brasil, os processos de “colonização”, a contemporaneidade dos alunos com esses povos e a inclusão nos currículos desses conteúdos em consonância com as pesquisas divulgadas nas universidades. E para tanto, uma das questões que se terá de lidar é o uso do livro didático e de sua importância no contexto escolar.

O livro didático é um material com características próprias e dentro da sala de aula é material de apoio fundamental aos docentes, utilizado algumas vezes, como única fonte de trabalho e subsídio para o ensino das disciplinas escolares. Porém, salienta-se que há uma infinidade de situações em que os professores estão cotidianamente inseridos e que não deve-se generalizar o seu uso como de uma única forma.

Pois, segundo Bittencourt (2008, p. 317):

O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática e as outras reside na interferência constante do professor e na sua mediação.

Ainda segundo a autora, objeto cultural, multifacetado, de difícil definição, complexo, o livro didático já é parte integrante de uma espécie de “tradição escolar” e está presente no cotidiano de professores e alunos há pelo menos dois séculos. Além disso, depositário de uma série de expectativas de atores sociais: Estado, instituições, movimentos sociais, editoras, professores, alunos, responsáveis e outros.

Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para a sua elaboração e uso existem muitas interferências. (BITTENCOURT, 2008, p. 301)

Entre essas expectativas destaca-se o mercado editorial. Como objeto, o livro didático possui materialidade e que de acordo com Munakata (2012, p. 64) é o resultado do trabalho de pessoas reais envolvidas em torná-lo mercadoria: autor, editor chefe, chefe de arte, copidesque, revisor, diagramador, divulgador, avaliador, diretor de escola, professores, alunos e outros. Como mercadoria está ligado à indústria de produção de bens e à lógica do sistema capitalista.

Nicho do mercado capitalista que movimentava altas cifras a cada edital. De acordo com os dados publicados em seu site pelo FNDE¹⁸, o PNLD 2017 movimentou as seguintes cifras¹⁹: atendendo mais de 29 milhões de alunos em todo o Brasil foram adquiridos mais de 150 milhões de exemplares e gastos quase 1 bilhão e 300 milhões de reais na aquisição de livros.

Portanto, observa-se diante de tal dado que o Governo Federal no Brasil é o maior comprador de livros por meio de seu programa de livro didático público. Instituído pelo Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, o PNLD passou por modificações desde sua criação e atualmente é o responsável pela avaliação de obras, coleções e materiais que serão adquiridas pelo FNDE, assegurando-lhes a qualidade física e de conteúdo.

No Portal do MEC encontra-se a definição do PNLD como um programa:

(...) destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2016 – Apresentação)

Ainda de acordo com o site do PNLD no Portal do MEC, os materiais distribuídos são escolhidos pelas escolas previamente cadastradas no programa. Esses materiais passam por avaliação coordenada pelo MEC com a participação de Comissões Técnicas específicas²⁰. O programa fornece livros para serem usados por

¹⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão pertencente ao MEC (Ministério da Educação) e responsável pela compra e a distribuição (feita através da ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos) dos materiais e livros didáticos selecionados nos editais do PNLD.

¹⁹ Dados exatos: Escolas Beneficiadas – 117.690; Alunos Beneficiados – 29.416.511; Exemplares – 152.351.763 e Valores (R\$) – 1.295.910.769,73.

²⁰ O Governo Federal publicou em 18 de Julho de 2017, o decreto nº 9099 que alterou substancialmente os processos de avaliação e seleção dos livros didáticos no Brasil, alterando a formação dessas comissões técnicas, anteriormente regidas por editais destinados exclusivamente às universidades públicas. Além disso, o decreto também alterou o processo de escolha, centrado nos professores, e

um período de três anos (trienais), a cada ano um edital atende uma das etapas da educação básica (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos)²¹. Tratam – se de livros não consumíveis (que retornam às escolas para serem usados no ano seguinte) e repostos de acordo com as necessidades.

Essa avaliação segue alguns critérios específicos desde 1996, quando instituiu-se o sistema de avaliação prévia, na qual os livros didáticos são previamente inscritos no Programa e examinados por especialistas.²² Até o último edital para os livros didáticos públicos destinados ao Ensino Médio (PNLD 2018) ela foi composta pelo processo de lançamento do edital de convocação, inscrição das coleções pelas editoras, avaliação das mesmas, elaboração do guia, escolha dessas pelos professores das escolas, aquisição e distribuição dos livros.

Os resultados das avaliações são apresentados nos Guias de Livros Didáticos, “Guia Digital do PNLD”, documentos produzidos pelo PNLD de cada período que contém a avaliação e a resenha das coleções aprovadas no intuito de auxiliar os professores na escolha das mesmas.

Segundo Munakata (2012, p. 62), para atingir a seleção, as editoras buscam se adequar e atender as exigências dos editais específicos em consonância com as exigências governamentais, traduzidas na LDBEN e suas leis complementares, nos PCNs, na DCN (Diretriz Curricular Nacional) e na BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

O Estado surge mais uma vez, além de grande comprador, como diretamente interessado, entre outros aspectos, na qualidade dos livros adquiridos por ele. Qualidade que passa necessariamente pelos conteúdos propostos em cada disciplina.

Para Munakata, o livro didático quando adentrou em larga escala no mercado editorial desde a constituição de sistemas nacionais de ensino ainda no século XVIII, teve um relação “variável e complexa” com o Estado, sofrendo diferentes graus de

abriu possibilidade que secretarias estaduais e municipais criem comissões e colegiados de escolha. As modificações entrarão em vigor a partir das avaliações 2019 e 2020.

²¹ Em 2018 foi lançado também o PNLD Literário 2018 que prevê a avaliação e distribuição de livros de literatura para os estudantes da Educação Infantil (creche e pré-escola), dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

²² Para maiores detalhes do PNLD 2018, consultar o Guia PNLD 2018, disponível para consulta na página do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>

intervenção do mesmo. Interesse que em nada se mostrou neutro ou sem fundamentos, pois esteve ligado ao processo de socialização política de crianças, adolescentes e jovens e no domínio ideológico das classes mais instruídas.

Bittencourt (2008) atenta para o fato de que em especial os livros de História são sempre “vigiados”, acompanhados e analisados de perto pelos órgãos governamentais nacionais e até internacionais, principalmente após a Segunda Guerra.

Ainda segundo Cassiano (2007, p. 20), o controle sobre os livros didáticos e sobre os sujeitos envolvidos na sua produção, circulação e uso remonta ao governo Vargas. De variadas formas, até a criação do PNLD em 1985, o controle e a intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro.

Portanto, não há neutralidade nesse processo de disputas de seus conteúdos, reiterando que “A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (BITTENCOURT, 2008, p. 298).

1.4 A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Mesmo presente já há um bom tempo, nos livros didáticos do componente curricular História, a questão indígena vem sendo tratada de maneira estereotipada e equivocada em contraposição às recentes pesquisas e à produção das universidades sobre história e cultura indígena, na união de várias áreas com a história, como a etnologia, antropologia e arqueologia.

De acordo com Bittencourt (2013, p. 102) os povos indígenas já tem sido abordados nos conteúdos de diversos níveis de escolarização dos manuais escolares desde o final do século XIX, constituindo-se para a autora como uma certa “tradição” escolar. Desse modo, ela chama a atenção para uma reflexão do sentido da obrigatoriedade desse ensino que a lei 11.645/08 estabelece: se já presente nos conteúdos há certo tempo, então o que se pretende com ela?

Para ela, a lei pretende uma mudança: os conteúdos já estão presentes, porém são novas abordagens e perspectivas sobre os mesmos que se pretende atingir, presentes e exemplificados no trecho da lei “resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. (BRASIL,

2008)

Em seu trabalho, a autora faz a análise das pesquisas sobre os conteúdos nos manuais e livros de História relacionados aos indígenas, desde o século XIX até o final do século XX. Sua conclusão é que esses estão carregados de visões preconceituosas e de estereótipos: o índio selvagem, preguiçoso, indolente, vingativo, o índio genérico, de tratamento único, além de acrescentar-lhes mais alguns preconceitos: sem passado, ou seja, sem história e sem futuro, condenados a uma extinção iminente.

Porém, a autora chama a atenção de que autores de manuais e livros didáticos têm acompanhado a produção historiográfica e as indicações de políticas públicas quando elaboram seus materiais desde o final do século XIX sobre os povos indígenas do Brasil. Na verdade, o que ocorre é que a produção historiográfica tem se negado a reconhecer o caráter histórico e atual desses povos.

O desconhecimento sobre as culturas indígenas e a difusão de uma memória construída em torno do desaparecimento dessas populações “sem história” não se limitou à produção didática. Esta produção acompanha a visão dos historiadores, em seus diferentes momentos, incluindo as versões do estruturalismo marxista, a história dos vencidos e as demais tendências que se misturavam em obras escolares. A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os povos 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. (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

Ainda dentro dessa perspectiva de análise, Rodrigues (2001) em sua dissertação de mestrado fez levantamento de vários autores da década de 1980 e 1990 e suas análises de livro didático das duas décadas. Em geral, os autores por ela analisados encontraram nos manuais didáticos o evolucionismo cultural ou social²³, carregado de ideias racistas baseadas na hierarquização superiores e inferiores:

Questões como eurocentrismo; preconceito e discriminação; bons e maus selvagens; aculturação; generalização; etnocentrismo e estereotipização; paganismo; omissão com relação ao processo de dizimação, de informações essenciais para a compreensão das diferentes etnias e da diversidade racial e cultural; falta de empenho em discutir a questão do pluralismo, do etnocentrismo e do relativismo cultural; sertão desabitado; vazio demográfico;

²³ O evolucionismo social está diretamente ligado às teorias antropológicas de desenvolvimento social. Segundo estas, as sociedades têm início num estado tido como “primitivo” e gradualmente, vão evoluindo, tornando-se mais “civilizadas” com o passar do tempo. Surgidas no final do século XIX, nestas teorias as sociedades indígenas seriam um dos exemplos dessa “infância” da humanidade e seu ápice seria a sociedade europeia, o estágio evolutivo final. Tais teorias tentaram aplicar os princípios darwinistas do evolucionismo biológico do período às sociedades e culturas humanas.

imagens fragmentadas e contraditórias aparecem nos livros de uma forma equivocada e deficiente que provocam preconceitos, desinformação e intolerância; vem sendo criticadas e apontadas no sentido sejam revistas as posturas dos autores e das editoras de livros didáticos.”(RODRIGUES, 2001, p.87).

Nesse mesmo trabalho a autora propõe a análise de seis títulos de livros didáticos adotados nas escolas do Núcleo Regional de Maringá durante o período de 1990-1998 nas quintas e sextas séries (atuais 6º e 7º do ensino fundamental). Sua conclusão é a de que apesar das mudanças encontradas nesses livros, a imagem comum das sociedades indígenas nos mesmos ainda é estática: os indígenas vivem em pequenas aldeias, na floresta e fazem parte do passado da humanidade, numa primeira etapa evolutiva da nossa sociedade.

Trabalho semelhante de análise de livros didáticos, realizou Coelho (2007) em doze livros didáticos publicados entre 1992 e 2005, adotados nas escolas públicas e particulares do município de Belém do Pará e avaliados no PNL D. O autor conclui em seu trabalho que houve aumento de espaço nos livros, dedicado ao tratamento das populações indígenas, porém ele chama a atenção para o fato de que isso não está necessariamente associado à qualidade do material.

Ainda como conclusão, o autor defende que a literatura didática analisada tem como características, o indígena vivendo em um mundo idílico, anterior à conquista, enfatizando a posse coletiva e o usufruto da terra. Além disso, o indígena como ignorante e ingênuo que não domina a lógica europeia, baseada na ambição e que torna os indígenas suas vítimas. O autor aponta para uma constante vitimização do indígena reforçado pelo seu caráter ingênuo, sem ambições. Como já citado anteriormente, nesses livros nega-se o caráter histórico, participante dessas populações diante do processo que ocorreu em suas terras.

Nos processos históricos tratados pelos livros didáticos analisados, as populações indígenas são classificadas como sacrificadas, perdidas, massacradas e submissas. As narrativas que os contêm concentram toda a ação nas mãos europeias: são os europeus que obrigam os índios a trabalhar, que invadem suas terras e ocasionam a mudança na vida das populações (como se essas populações não tivessem vivido qualquer outro processo histórico anterior à chegada do europeu). (COELHO, 2007, p. 7).

No trabalho de dissertação de mestrado, Gobbi (2006) também realizou o mesmo tipo de análise do livro didático, na maneira como são retratados os povos indígenas nos livros de História destinados de 5ª à 8ª séries (atuais 6º e 9º anos), nos

anos de 1999, 2002 e 2005, adquiridos e distribuídos nas escolas públicas após avaliação no PNLD, num total de quarenta e quatro livros de dezesseis coleções diferentes.

A autora propõe após a realização de seu trabalho, que mediante análise do PNLD, tais livros ainda reproduziam estereótipos, utilizavam pressupostos evolucionistas, possuíam questões de viés etnocêntricas, desconsideração dos saberes indígenas e apresentação desses povos como algo do passado, sem contemporaneidade.

Atente-se para o fato de que a permanência das análises preconceituosas e distorcidas foi encontrada na maioria dos livros e coleções, ao lado de avanços nesses materiais como as discussões de diversidade cultural condizentes com a produção da antropologia na atualidade. Aparentemente os autores se adequaram às exigências gerais do PNLD de não expressar preconceitos de raça, religião, origem, idade, etnia ou de qualquer outro tipo, porém possuíam dificuldades em expressar tal condição ao realizar seus textos sobre os variados grupos indígenas.

De acordo com Gobbi:

Os autores, em geral, incorporam uma idéia antropológica de cultura, assumem idéias anti-racistas, mas não são capazes de escrever um texto que faça crítica a tais pressupostos, ou seja: os livros didáticos em sua maioria, continuam reproduzindo uma ideia evolucionista de História. (2006, p. 104).

Observa-se por meio da exposição e descrição dos trabalhos de análise desses autores o quanto ficou prejudicado o conhecimento sobre as populações indígenas em seus aspectos sociais, culturais, políticos e históricos.

O que resta perguntar é se após transcorridos dez anos desde a publicação da lei 11.645/08, o que mudou nos materiais didáticos concernentes aos povos indígenas do Brasil? O livro didático público do componente curricular História passando pelas atuais análises feitas pelo PNLD sofreu finalmente transformações no modo como representa os indígenas?

1.5 OS PNLD 2014 e 2017

De acordo com Cassiano (2007, p. 41) foi instituída em 1993, uma comissão de análise pelo PNLD para verificar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos

aspectos metodológicos dos livros que estavam sendo adquiridos pelo MEC por meio do programa. Em 1994, o MEC divulgou os resultados dessa análise, que apresentou como conclusões que vinham sendo comprados e distribuídos nas redes públicas de ensino, livros preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais.

Ainda segundo a autora, foi a partir de tal constatação que o MEC implementou oficialmente a avaliação pedagógica dos livros adquiridos, por meio de comissões divididas por áreas do conhecimento. De acordo com critérios de análise e classificação, tais comissões passaram a publicar e divulgar o resultado de suas avaliações pelos Guias de Livros Didáticos.

Até o PNLD 2017, o processo se iniciou com a publicação do MEC de um edital público, no qual estão estabelecidos, por uma comissão técnica do PNLD, os critérios que nortearão a escolha das coleções. De posse do edital, as editoras e suas respectivas coleções, após inscritas, passam por uma triagem no IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas) de São Paulo que visa, principalmente, verificar a qualidade do material utilizado. Paralelo a esse processo, as universidades públicas brasileiras atendem a outro edital, candidatando-se como avaliadoras das diversas áreas do conhecimento.

Selecionada a universidade coordenadora, esta prepara e coordena o processo de avaliação junto com a comissão técnica do PNLD. São convidados avaliadores de diferentes universidades, em pares, que emitem seus pareceres por meio de uma ficha de análise. Após um segundo momento de análise dos pareceristas e coordenações, as coleções são classificadas em aprovadas e reprovadas. Das coleções aprovadas são feitas resenhas para a composição do Guia Didático de cada componente curricular.

Os livros do componente curricular História utilizados para a análise nesta pesquisa, junto com as respectivas coleções foram selecionados pelas escolas estaduais, participantes da escolha do livro didático público, do município de Colorado/Pr pelos dois programas consecutivos.²⁴

Tanto a editora FTD quanto à Coleção História Sociedade & Cidadania foram, respectivamente, a maior vendedora de livros de 6º ao 9º ano e a maior coleção de História adquirida e distribuída dos dois PNLD (2014 e 2017). Em número total de

²⁴ O município de Colorado, à noroeste do Paraná, possui uma população estimada de 23.879 pessoas (IBGE – Cidades) e atende através de dois colégios e uma escola estaduais aproximadamente 1.000 alunos do Ensino Fundamental – Anos finais.

livros vendidos, a editora teve tiragem de mais de 17 milhões e meio de exemplares no PNLD 2014, dos quais quase 3,5 milhões foram de livros da Coleção História Sociedade & Cidadania.²⁵

No PNLD 2017 os números foram um pouco menores. A Editora FTD teve tiragem de livros de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de pouco mais de 15 milhões de exemplares, porém a coleção História Sociedade & Cidadania foi a mais vendida e manteve a média de quase 3,5 milhões e meio de exemplares de tiragem, mantendo ambas como “campeãs” do programa.

Assim, a abrangência da pesquisa não se restringe apenas a uma análise circunscrita regionalmente, pois os livros analisados e suas coleções atenderam um vasto número de escolas no Brasil, chegando até milhões de estudantes destas duas séries.

1.5.1 O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2014 – HISTÓRIA

O Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Anos finais do Ensino Fundamental foi impresso e entregue às escolas com as amostras de coleções de livros. No entanto, encontra-se na página do FNDE, assim como os demais guias e é composto pela Apresentação mais os guias separados de cada disciplina: Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Matemática.

Na Apresentação, em sua introdução, o guia destaca como mudança a partir desse edital a presença de conteúdos de multimídia que passaram a fazer parte do material oferecido por determinadas coleções. Assim, segundo o mesmo, a escola que optasse por escolher estas acompanhadas de conteúdo multimídia, receberia também, além de livros didáticos, dvds com conteúdos digitais para a livre reprodução com professores e alunos.²⁶

A Apresentação também ressalta a importância da escolha realizada pelos

²⁵ Em tais números estão incluídos os manuais dos professores. No PNLD 2014, os livros História Sociedade & Cidadania só de 6º e 7º anos tiveram a tiragem de 1.777.444 exemplares e no PNLD 2017 foram 1.822.750.

²⁶ A coleção História Sociedade & Cidadania faz parte do grupo de coleções que oferece conteúdos digitais em multimídia, porém tal material não foi analisado na pesquisa devido à abrangência do tema, e principalmente, a dificuldade de encontrá-los pois tais dvds são em número limitado junto às escolas e facilmente se “extraviam”: são entregues às vezes a um único docente e depois disso, não ficam mais disponíveis.

docentes e que esta deveria seguir os critérios de opção pelas obras que melhor atendessem “ao projeto político pedagógico da escola e que melhor se adaptam à realidade” (Brasil 2014, Guia PNLD: Apresentação, p. 07) Como sugestão para tal processo de escolha, seria necessário a organização em grupos e o planejamento da leitura e discussão do guia.

Posteriormente, o Guia 2014 oferece um passo a passo da escolha dos livros, com todas as etapas propostas no site, como escolha do responsável, uso da senha, escolha de primeira e segunda opções, mais alguns trâmites legais relacionados à aquisição, distribuição e guarda dos livros, finalizando o documento com o código das respectivas coleções.

O Guia do Livro Didático de História, parte integrante do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, foi elaborado pela equipe responsável pela avaliação dos livros de História. Essa equipe foi composta por vários professores e especialistas de diferentes instituições públicas universitárias do país, sob a coordenação geral da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Com 152 páginas, ele apresenta a resenha de 20 coleções de livros didáticos de história²⁷. O Guia se propõe como instrumento auxiliar dos professores na escolha dos livros didáticos por meio das resenhas das coleções.

Além disso, se propõe também a oferecer as informações sobre o processo de avaliação e análise das obras, as pessoas envolvidas, os critérios e ferramentas empregadas para a avaliação e seleção. Como justificativa à avaliação das obras o guia se baseia na LDBN, lei nº9394/96 que determina ao Estado a função de prover o aluno com material didático escolar de qualidade.

Sobre os critérios e as ferramentas de avaliação empregados, o Guia seleciona seis e os separa em dois blocos, gerais e específicos, como pode-se observar nos quadros abaixo:

²⁷ Dentre as 26 coleções de História inscritas no PNLD 2014, foram aprovadas 20 coleções. Destas apenas duas eram coleções novas, em sua primeira seleção, as demais já faziam parte de seleções anteriores.

Critérios gerais de avaliação do PNLD 2014

1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. observância das características e finalidades específicas do *Manual do Professor* e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Figura 1: Critérios Gerais de Avaliação do PNLD 2014.

Fonte: Brasil, 2013 – Guia história, p. 13

Observa-se que o primeiro critério geral avaliativo é a observância e o respeito às leis que regem o sistema de ensino fundamental brasileiro. Portanto, um dos critérios de avaliação e seleção é o cumprimento da Lei 11.645/08, explicitada abaixo, onde o guia ressalta que o processo de avaliação:

(...) também faz cumprir a exigência de uma série de leis que determina a inclusão nos currículos e materiais didáticos de alguns temas considerados obrigatórios. São exemplos desses dispositivos a história dos africanos, afrodescendentes e indígenas, o respeito aos direitos das crianças, adolescentes e idosos (...)" (BRASIL, 2013 – GUIA HISTÓRIA, p.12).

Na Ficha de Avaliação do parecerista ou avaliador que consta no Anexo (p.139-152) do Guia, as determinações quanto ao cumprimento da lei 11.645/08 aparecem de forma muito clara, como se exemplifica abaixo com os itens relacionados à lei na ficha.

ANEXOS						
FICHA DE AVALIAÇÃO ÁREA DE HISTÓRIA						
COLEÇÃO						
Assinalar uma alternativa para cada tópico avaliado						
O - ÓTIMO	B - BOM	R - REGULAR	I - INSUFICIENTE			
A - AUSENTE / NÃO						
I - MANUAL DO PROFESSOR						
N.	CRITÉRIOS	SIM				NÃO
		O	B	R	I	A
II	Orientações sobre o adequado uso do Livro do Aluno					
6.	Orientações sobre o ensino da história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena.					

Figura 2: Ficha de Avaliação do PNLD 2014.

Fonte: Brasil, 2013 – Guia história, p. 144

N.	CRITÉRIOS	SIM				NÃO
		O	B	R	I	A
X	Observância aos preceitos legais e jurídicos					
27.	<p>Cumprimento da legislação, especialmente os seguintes estatutos:</p> <p>Constituição da República Federativa do Brasil (5 de outubro de 1988).</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis n. 10.639/2003 (história e cultura afro-brasileira), n. 11.274/2006 (ensino fundamental de nove anos e matrícula obrigatória a partir dos 6 anos), n. 11.525/2007 (direitos das crianças e dos adolescentes no ensino fundamental) e n. 11.645/2008 (história e cultura afro-brasileira e indígena).</p> <p>Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990).</p> <p>Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003).</p> <p>Parecer CNE/CEB n. 7, de 7 de abril de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).</p> <p>Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho 2010 (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).</p> <p>Parecer CNE/CEB n. 11, de 7 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos).</p> <p>Resolução CNE/CEB n. 7, de 17 de dezembro de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos).</p> <p>Parecer CNE/CEB n. 15, de 4 de julho de 2000 (uso de imagens comerciais nos livros didáticos).</p> <p>Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana).</p> <p>Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana).</p>					

Figura 3: Ficha de Avaliação do PNLD 2014 – parte 2.

Fonte: Brasil, 2013 – Guia história, p. 145 - grifo nosso

28.	Cumprimento da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (história e cultura afro-brasileira). Aponte em quais volumes e capítulos esses conteúdos são trabalhados e comente a abordagem desenvolvida.							
29.	Cumprimento da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (história e cultura afro-brasileira e indígena). Aponte em quais volumes e capítulos esses conteúdos são trabalhados e comente a abordagem desenvolvida.							
Descrição e Exemplos								
Análise								
XI	Respeito aos princípios éticos							
30.	Isonomia de 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.							
XII	Ações positivas à cidadania e ao convívio social							
34.	Contribui para o desenvolvimento de ações positivas à cidadania abordando: - a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária; - a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia; - a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes; - a imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade. Para descrever e analisar este item, verifique a presença de cada um desses elementos.							
Descrição e Exemplos								
Análise								
Potencialidades								
Limites								

Figura 4: Ficha de Avaliação do PNL 2014 – parte 3

Fonte: Brasil, 2013 – Guia história, p. 146 - grifo nosso

Observando-se este último aspecto citado na ficha (número 34), entre os demais, percebe-se a preocupação no processo de avaliação, de que além do cumprimento de leis presentes nos conteúdos do material didático das coleções,

estejam em conjunto também, ações positivas para a construção da cidadania e da superação de preconceitos e discriminações, numa posição antirracista. Assim, reconhece-se em nossa sociedade a discriminação, a violência e o preconceito, e encontra-se no material didático uma das formas de se trabalhar em sala de aula com os alunos tais graves problemas sociais.

Ainda de acordo com o Guia de História na página 17, as coleções precisam estar isentas “de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem.” para que possam efetivamente ajudar na construção da cidadania e do convívio social.

A avaliação da Coleção História Sociedade & Cidadania no Guia 2014 obteve as seguintes pontuações no quadro geral:

Quadro síntese - Avaliação das coleções de História - PNLD 2014

Coleção	1	2	3	4	5
Encontros com a história	1	2	3	4	5
Estudar história: das origens do homem à era digital	1	2	3	4	5
História - Coleção Link	1	2	3	4	5
História e vida integrada	1	2	3	4	5
História em documento: imagem e texto	1	2	3	4	5
História nos dias de hoje	1	2	3	4	5
História, sociedade & cidadania: ed. reformulada	1	2	3	4	5
Jornadas.hist - história	1	2	3	4	5
Leituras da história	1	2	3	4	5
Novo história - conceitos e procedimentos	1	2	3	4	5
Para entender a história	1	2	3	4	5
Para viver juntos: história	1	2	3	4	5
Perspectiva história	1	2	3	4	5
Por dentro da história	1	2	3	4	5
Projeto Araribá - história	1	2	3	4	5
Projeto Radix - história	1	2	3	4	5
Projeto Teláris - história	1	2	3	4	5
Projeto Velear - história	1	2	3	4	5
Saber e fazer história	1	2	3	4	5
Vontade de saber história	1	2	3	4	5

Figura 5: Quadro síntese – Avaliação das Coleções de História PNLD 2014.
Fonte: Brasil, 2013 – Guia história, p. 19

Como sintetiza o próprio Guia na página 16, tal quadro se baseia nas sínteses do resultado das menções feitas pelos avaliadores para cada bloco de indicadores. São eles:

1. Manual do Professor;
2. Componente Curricular História;
3. Proposta Pedagógica;
4. Formação Cidadã;
5. Projeto Gráfico

Portanto, avaliando-se o quadro, as menores menções à coleção História Sociedade & Cidadania se encontram nos indicadores 1 e 4, respectivamente, Manual do Professor e Formação Cidadã, enquanto a maior menção está no item 5, Projeto Gráfico.

No Guia a partir da página 23, encontram-se as resenhas das vinte coleções selecionadas e a coleção História Sociedade & Cidadania é a sétima resenha (Pág.56-61). Para cada coleção, as resenhas são apresentadas pelos itens: Visão geral da obra; Sumário sintético; Descrição da coleção; Análise da obra e Em sala de aula.

Em Visão geral da obra, a coleção é apresentada como de ensino de história integrada, organizada por um quadro cronológico. Especificamente sobre a temática desta pesquisa, o item destaca que a coleção disponibiliza textos, referências bibliográficas e abordagens diversas quanto à exigência do ensino da história e cultura africana, afro brasileira e indígena. Porém, faz a ressalva que a coleção é:

“(...) limitada quanto à inclusão da discussão e abordagem da problemática das relações raciais no Brasil porque não possibilita uma reflexão ampla sobre as consequências do preconceito racial na atual sociedade”. (BRASIL, 2013 – GUIA HISTÓRIA, p.58).

No item Análise da obra, tal ressalva é aprofundada pela avaliação. O tratamento dado à problemática das relações raciais é proposto superficialmente na coleção. Assim como ele, os temas sociais importantes e problemáticos aparecem apenas no início dos capítulos, sem o devido aprofundamento em suas discussões. Na mesma situação das relações raciais, também estão a questão dos direitos de crianças e adolescentes, a violência urbana e as questões ambientais.

Para finalizar a análise da temática, a resenha especifica que sobre a inclusão da cultura indígena, a coleção traz imagens, textos e atividades que tratam de aspectos sociais, culturais e históricos de alguns povos indígenas brasileiros, além de

enfocar conteúdos sobre diversidade, história do confronto colonial e as lutas contemporâneas pela posse de suas terras, pelo acesso à educação e saúde. Porém, a coleção como um todo não consegue problematizar o reconhecimento da diversidade desses povos.

1.5.2 O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2017 – HISTÓRIA

O Guia de Livros Didáticos PNLD 2017 – Ensino Fundamental Anos Finais manteve-se como o anterior, entregue impresso e também disponível na página do FNDE, composto por Apresentação e o guia separado de cada componente curricular.

Na Apresentação, o Guia destaca a inclusão do componente curricular Arte, dentro dos componentes já contemplados na edição anterior (Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Matemática). Outra inovação apontadas pelo Guia, seriam as coleções que trazem além dos conteúdos de multimídia, já destacados no PNLD 2014, Manuais do Professor na versão impresso e Manuais do Professor na versão multimídia.

Como parte desta pesquisa destaca-se que a Apresentação também trouxe nesse PNLD 2017 os princípios gerais que nortearam a avaliação e seleção das coleções, independente do componente curricular. Em um item de mesmo título Princípios Gerais (p.08), o Guia apresenta embasamento na Constituição de 1988 e na LDBEN para ratificar alguns itens, segundo os quais deveriam ser atendidos por todas as coleções, presentes inclusive no respectivo edital de convocação das inscrições (Edital PNLD 2017).

De acordo com a Apresentação do Guia (p.09), todas as coleções devem colaborar para a construção efetiva da cidadania. Para atender esta prescrição, as coleções deverão representar a sociedade por meio de determinadas perspectivas. Entre estas, destacam-se três:

- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Figura 6: Perspectivas para a construção da cidadania.

Fonte: Brasil, 2016 – Guia história, p. 10

Portanto, observa-se a centralidade que atingiram, dentro da seleção de livros didáticos, as discussões acerca dos conteúdos utilizados em livros e materiais didáticos sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas e como valorizaram-se as perspectivas e atitudes positivas, de respeito à diversidade acerca desses povos.

O intuito é superar as visões carregadas de preconceitos e estereótipos, depreciativas e com abordagens excludentes e racistas, dentro de todos os livros didáticos de todos componentes curriculares, não relegando tal tarefa apenas para esta ou aquela área do conhecimento.

Tal ação, de promoção das visões variadas e positivas sobre a cultura e história de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas nos livros didáticos corrobora a ideia de que a educação escolar tem um importante papel no combate ao preconceito e à discriminação, não só racial, mas de todos os tipos. Mesmo que não detenha sozinha esse monopólio, a escola possui sua parcela e contribuição na construção e efetivação de uma sociedade mais justa e humanitária.

Posteriormente, a Apresentação no item Escolha das obras (p.11) oferece sugestões para que os professores possam melhor explorar e utilizar os Guias das resenhas das coleções, alcançando um bom resultado na escolha. Para finalizar, como no guia anterior, constam as orientações para o processo de escolha dos livros: escolha do responsável, uso da senha, escolha de primeira e segunda opções, aquisição, distribuição e guarda dos livros e o código das respectivas coleções.

O Guia de Livros Didáticos – História PNLD 2017- Ensino Fundamental anos finais também foi elaborado por uma equipe composta por vários professores e

especialistas de diferentes instituições universitárias do país, nesse ano sob a coordenação geral da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Com 140 páginas, o Guia História publicou a resenha de 14 coleções avaliadas e selecionadas para o PNLD 2017.²⁸ O Guia dá destaque em suas primeiras páginas à relação contemporânea dos jovens com o tempo presente e passado, aos desafios enfrentados por docentes no ato de ensinar e em especial, ensinar história. Também destaca a “enxurrada” de informações a que crianças e adolescentes estão expostos graças ao advento dos computadores, celulares e a internet. Portanto, o Guia destaca que a proposta base da seleção foi a tentativa de responder aos desafios propostos à educação pelo mundo contemporâneo.

Ressalta-se que no item Princípios e critérios de avaliação, o caráter dinâmico das coleções é colocado como quesito. Segundo o texto (p.16) as questões necessárias para o ensino de história, colocadas há 20 anos atrás pela sociedade brasileira, sofreram modificações. Inclusive é citado como exemplo, a exigência do cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 como um dos exemplos significativos de mudanças provocadas pela pressão causada pela sociedade sobre novos problemas e novos debates.

A proposição de Leis, como a 10.639 e 11.645, é um exemplo significativo dessa realidade mutável. Surgido como oriundo da força de movimentos sociais amparados num direito à memória e ao passado, o tratamento escolar das temáticas afro-brasileira e indígena insere-se num debate mais amplo, em torno da afirmação de direitos sociais, do reconhecimento de identidades silenciadas e homogeneizadas pela própria historiografia e da busca por uma Educação mais ampla para as relações étnico-raciais. (BRASIL, 2016- GUIA HISTÓRIA, p.16)

Prosseguindo, no detalhamento da avaliação do PNLD 2017 de História, o Guia ressalta (p.19) os critérios excludentes e eliminatórios presentes nas coleções, destacando que tais critérios são aplicados em todas coleções e não apenas no componente curricular História. São eles:

1 – Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental;

2 – Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

²⁸ Não constam informações no Guia de quantas coleções inscreveram-se. Comparando o Guia História 2014 é possível encontrar que das 14 coleções aprovadas em 2017, sete encontravam-se no guia anterior.

3 – Coerência e adequação na abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático pedagógica explicitada e aos objetivos visados;

4 – Correção e atualização de conceitos, de informações e de procedimentos;

5 – Observância das características e das finalidades específicas do Manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nela apresentada;

6 – Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didáticos pedagógicos.

De acordo com a imagem abaixo, portanto, a observação e o respeito da lei 11.645/08 vem destacada no primeiro critério avaliativo, de caráter excludente e eliminatório.

Quais são esses quesitos?

Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental.

A obra deve respeitar toda a legislação básica que orienta o funcionamento do ensino fundamental no Brasil (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Leis específicas tais como a 10.639 e 11.645, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto do Idoso. Caso apresente temas e elementos em desacordo com a legislação nacional, a obra será excluída.

Figura 7: Requisitos avaliativos excludentes – lei 11.645/08.

Fonte: Brasil, 2016 – Guia história, p. 19 - grifo nosso

Assim também, a Ficha de avaliação que consta no Anexo (pág.123) e que descreve critério a critério o respectivo processo de avaliação das coleções, possui poucas alterações nos critérios de avaliação do cumprimento da Lei 11.65/08 com relação a ficha do PNLD 2014. A observância e o respeito a esta lei, além como o detalhamento dos conteúdos relacionados à ela são exigidos. Entre as modificações, a mais relevante delas foi a inclusão do item número 36 na ficha do PNLD 2017 com relação à lei:

RESPEITO À LEGISLAÇÃO E À CIDADANIA		SIM		NÃO	
Nº	Ações Positivas à Cidadania e ao Convívio Social	B	R	I	A/N
35	Trata adequadamente a temática da educação ambiental. Parecer CNE/CP Nº 14 de 06/06/2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).				
36	Contribui para dar visibilidade positiva aos afrodescendentes, aos povos indígenas e às mulheres, considerando suas participações em diferentes trabalhos, profissões e espaços sociais, culturais e de poder, nas diversas temporalidades históricas.				

Figura 8: Modificações na ficha de Avaliação 2017
 Fonte: Brasil, 2016 – Guia história, p. 135 - grifo nosso

Além dos critérios gerais de seleção, o Guia 2017 propôs cinco eixos centrais para a avaliação, considerados primordiais para se detectar e observar os avanços referentes às questões contemporâneas propostas ao ensino de História. Os cinco eixos buscam, além de pensar os desafios atuais dentro da sala de aula, quais são as propostas das coleções didáticas para tentar superá-los. São eles:

- O tratamento escolar das fontes históricas;
- A relação entre texto-base e atividades;
- O tratamento das questões da temporalidade histórica;
- A temática afro-brasileira;
- A temática indígena.

A avaliação dos eixos centrais se fez por meio do processo de sinalizadores. Os sinalizadores foram agrupados em quatro quesitos ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental anos finais. O modelo escolhido para síntese dos sinalizadores foi o diagrama em forma de alvo, que segundo o Guia favorece a visualização dos quatro sinalizadores em relação aos anos. Para melhor entender e visualizar o modelo de sinalizadores utilizado, segue imagem e instrução de como ler os mesmos:

Tratamento escolar das fontes históricas



Vejamos, ao lado, um exemplo de sinalizador referente ao tema do tratamento escolar das fontes históricas. Como ler esse diagrama? Cada cor corresponde a um eixo temático. No caso do azul, referimo-nos, especificamente, ao tratamento escolar das fontes históricas.

Cada círculo corresponde a um livro, de uma série. O círculo mais interior refere-se ao livro de 6º ano, sendo o mais exterior referente ao livro de 9º ano.

A cor sólida corresponde ao aumento de densidade e de complexidade do tratamento de cada uma das categorias, ao passo que a área hachurada corresponde a uma redução dessa complexidade, tendo sido o quesito avaliado como parcialmente atendido. A marcação em branco representa uma temática não evocada na obra ou em determinada série.

Figura 9: Modelo de leitura dos sinalizadores do PNLD História 2017

Fonte: Brasil, 2016 – Guia história, p. 28

Especificamente no eixo A temática indígena (pág. 33 – 35), se encontram os seguintes sinalizadores: Inscrição Informativa e cronológica; Densidade na orientação teórico-metodológica para o professor; Promoção da educação para as relações étnico-raciais e Visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo.

Temática indígena

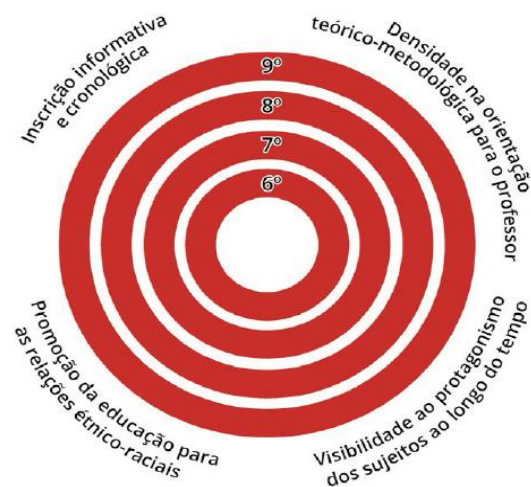


Figura 10: Modelo dos sinalizadores da Temática Indígena do PNLD História 2017

Fonte: Brasil, 2016 – Guia história, p. 34

O Guia reforça que dentre todos os eixos, a Temática indígena é a que se encontra em posição mais frágil dentro do conjunto das obras analisadas. Dentro da historiografia e das escolas são comuns os “lapsos temporais” onde a temática indígena aparece centrada no 6º e 7º anos, apenas no início do período colonial, reaparecendo esporadicamente nos séculos XVII e XVIII, e desaparecendo por completo nos séculos XIX e XX.

Os sinalizadores da Temática indígena são os mesmos utilizados na temática africana e afro brasileira. Estes tem por principais ideias verificar o cumprimento da lei 11.645/08 e sua respectiva inserção temática nos conteúdos por volume; a dimensão da orientação dada aos docentes como suporte de trabalho; o protagonismo dos povos indígenas ao longo da história, suas lutas por reconhecimento identitários e por direitos; e por último, a promoção da educação para as relações étnicos–raciais, na problematização da relação indígenas e não indígenas.

Na análise das coleções do Guia de História – PNLD 2017, História Sociedade & Cidadania é a décima segunda coleção resenhada (p.105-110). Segundo a resenha (p.105)

“Na coleção integram-se os conteúdos da História do Brasil e da História Geral, em uma perspectiva cronológica linear. Apresenta-se uma proposta pedagógica que privilegia a formação de sujeitos capazes de pensar historicamente e de desenvolver o senso crítico. A coleção apresenta um trabalho cuidadoso com a História da África, afrodescendentes e indígenas.” (BRASIL, 2016 – GUIA HISTÓRIA, p. 105)

E ainda no item Análise da obra, o Guia apresenta que na coleção:

As populações indígenas são tratadas com ênfase na história desses povos na América, particularmente, no Brasil, revelando elementos culturais e as suas lutas. Há textos principais, complementares, boxes e atividades que promovem reflexões atualizadas sobre a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes, bem como sobre as populações indígenas. ((BRASIL, 2016 – GUIA HISTÓRIA, p.109)

Porém, é necessário observar às duas avaliações separadas e comparadas, Temática africana e afro-brasileira e Temática indígena. Percebe-se por meio do diagrama alvo e seus indicadores que a Temática africana e afro-brasileira atingiu a cor sólida em todos os 4 indicadores, em todos os anos, atendendo assim aos requisitos. No entanto, a Temática indígena obteve no diagrama a cor rachurada em dois quesitos, em todos os anos, atendendo parcialmente os quesitos: Promoção da educação para as relações étnicos-raciais e Visibilidade do protagonismo dos sujeitos

ao longo do tempo.

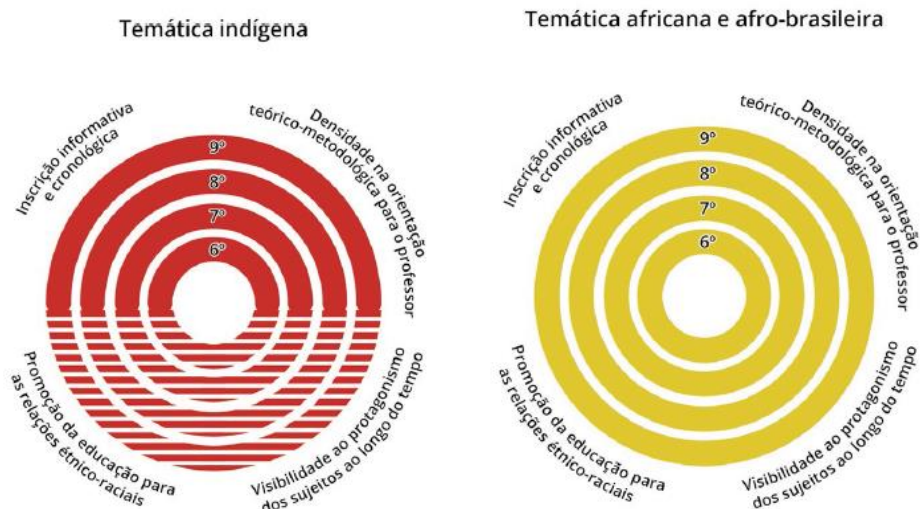


Figura 11: Sinalizadores da Temática Indígena e Africana do PNL D História 2017 para a Coleção História Sociedade & Cidadania

Fonte: Brasil, 2016 – Guia história, p. 109

1.5.3 O LIVRO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA NOS PNL D 2014 E 2017

Por meio da análise dos documentos Guia do Livro Didático PNL D 2014 e PNL D 2017, partes Apresentação e componente curricular História, percebe-se o quanto a preocupação com a lei 11.645/08 esteve presente em ambos. Assumido como critério imprescindível de classificação, o respeito e cumprimento a lei estiveram presentes em vários momentos dos documentos citados e embasaram suas discussões.

Para além da proposta de apenas cumprir a lei, ambas seleções priorizaram com cuidado a análise dos conteúdos referentes à história e cultura indígena, superando as situações que eram comumente encontradas nas coleções de livros didáticos anteriores. Para tanto, os critérios de seleção estiveram atentos aos seguintes aspectos:

- O suporte e embasamento teórico fornecido aos docentes pelo Material do Professor referente aos conteúdos e metodologias para se abordar em sala a história e cultura indígenas;
- A presença indígena nos quatro anos do ensino fundamental, e não apenas em determinados períodos da história do Brasil; ou seja, um processo de

“desaparecimento” a partir dos séculos;

- Ligado ao aspecto anterior, a presença dos indígenas contemporâneos, suas lutas e suas vivências, suas demandas atuais por direitos, o fim do mito de sua extinção;
- A afirmação identitária dos povos indígenas, sua constante ressignificação diante às sociedades não índias e suas demandas por seus territórios de posse ancestral;
- O processo de violência a que estes povos estiveram submetidos, assim como também seu protagonismo nessa história, com resistências, lutas, negociações e variadas maneiras de agir nesse processo histórico.
- A riqueza da diversidade indígena, ressaltando-se que não há indígenas que possuam uma única cultura e história; e sim, indígenas em suas histórias e culturas.
- A proposição de ações positivas, que promovam discussões e reflexões sobre o convívio, o respeito e a tolerância na diversidade; que discutam as relações etnicorraciais e combatam preconceitos e visões racistas contra indivíduos e grupos.

A coleção História Sociedade & Cidadania em ambas avaliações, 2014 e 2017, atendeu parcialmente os quesitos exigidos para a implementação da lei 11.645/08. Comparando-se as duas análises do PNLD, observa-se que ambas avaliações concordam que a coleção não promove um aprofundamento nas discussões das relações etnicorraciais, sem aprofundar a questão do preconceito e exclusão que permeia nossa sociedade.

Além deste ponto em comum, a avaliação do PNLD 2014 considera também que a coleção não conseguiu atingir a diversidade destes povos, assim como, a avaliação do PNLD 2017, atribuiu o atendimento parcial ao quesito acerca do protagonismo e da visibilidade dos povos indígenas na história.

Assim, procura-se nesta pesquisa vislumbrar os avanços e limites do livro História Sociedade & Cidadania, edições 2012 e 2015, do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Como premissa, a pesquisa se baseia que não existem nem livros, nem coleções de livros didáticos perfeitas. De acordo com o Guia PNLD 2017- História, as coleções “suas apropriações e possibilidades de uso serão sempre abertas a muitas leituras possíveis, condizentes com um país tão complexo e multicultural.” ((Brasil,

2016, p. 09).

Portanto, assim como demais fontes históricas, o livro didático poderá receber olhares variados, sob diferentes perspectivas, com novas perguntas. Na análise destes dois livros, Manual do professor e Livro do aluno, algumas questões nortearam a pesquisa. Foram elas:

1. Como está estruturado o Manual do professor, nessas duas edições, com relação à lei 11.645/08?
2. Qual a abordagem dada no Manual do professor à lei 11.645/08? Qual sua relevância dentro do contexto histórico?
3. Quais textos e conteúdos embasam o cumprimento da lei 11.645/08 no Manual do professor? Estes oferecem subsídios ao docente de conteúdos relativos à história e cultura indígena do Brasil?
4. Quais foram as mudanças realizadas de uma edição para a outra?
5. Como estão estruturados os livros do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental com relação à temática indígena?
6. Quais conteúdos e imagens sobre história e cultura indígenas estão presentes nestes dois livros?
7. Quais foram as mudanças realizadas de uma edição para a outra?

2 A ANÁLISE DO LIVRO DO PROFESSOR HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA.

Neste capítulo serão apresentadas as análises acerca dos livros História Sociedade & Cidadania, da autoria de Alfredo Boulos Júnior, editora FTD, edições de 2012 e 2015 participantes dos PNLD 2014 e 2017. Foram pesquisados os livros do professor, ambos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

As análises iniciais foram divididas em objetos de estudo e edições. O primeiro bloco se concentrou em analisar os textos de apoio da coleção, apresentados como norteadores do material que pretende apoiar o docente em seu aprofundamento de estudos com relação aos conteúdos da história e cultura indígena, atendendo com isso a exigência da lei 11.645/08 e os respectivos editais do PNLD. A divisão dessa primeira parte da análise foi feita nas duas edições do livro, primeiro 2012 e depois, 2015.

O segundo bloco tomou como objeto os textos para professores e sugestões de atividades que se encontram na parte específica do livro, sendo composta por textos e exercícios diversificados e que atendem cada série em separado, portanto, sendo analisadas às pertencentes aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

2.1 EDIÇÃO 2012 - TEXTOS DE APOIO COMUNS ÀS DUAS SÉRIES.

A primeira análise foi feita no livro do professor, edição 2012. O livro do professor recebe o nome de Manual do Professor na capa e está com o acréscimo da sessão de mesmo nome de 127 páginas a mais que o livro do aluno, o que perfazem 447 páginas no total. O Manual está com numeração própria, iniciando-se na página 1 (não numerada) e finalizando na página 127.

As divisões iniciais são *Apresentação* e *Sumário*. Na *Apresentação* encontramos um trecho de autoria de Goethe, de citação de Adam Schaff no livro “História e Verdade”:

Em nossos dias, já que ninguém duvida de que a história do mundo deve ser reescrita de tempos em tempos. Esta necessidade não decorre, contudo, da descoberta de numerosos fatos até então desconhecidos, mas do nascimento de opiniões novas, do fato de que o companheiro do tempo que corre para a

foz chega a pontos de vista de onde pode deitar um olhar novo sobre o passado... (BOULOS, 2012, Manual do professor, p. 3).

Não há textos introduzindo ou comentando essa Apresentação, no entanto, é possível concluir que o autor Boulos pretende chamar a atenção do professor que utilizará esse manual para o que ele considera como as novas formas de se compreender e de se ensinar história, sob novos “olhares” e perspectivas, uma história que inclusive necessita ser “reescrita” de quando em quando.

Do item *Sumário* até *Parte específica* (página 4 até a 66), o Material do Professor é o mesmo, sem alterações para os quatro anos do ensino fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º ano. A partir do item *Parte específica*, o material diferencia-se por séries e que serão abordadas posteriormente. O *Sumário* possui as seguintes divisões:

1 METODOLOGIA DA HISTÓRIA.....	6
1.1 Visão da área.....	6
1.2 Correntes historiográficas.....	7
1.3 Pressupostos teóricos.....	10
1.4 Objetivos para o ensino de História.....	12
1.5 Conceitos – chave da área de História.....	12
2 METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	16
2.1 O conhecimento histórico escolar.....	16
2.2 A nova concepção de documento.....	17
2.3 O trabalho com imagens fixas.....	19
2.4 O trabalho com imagens em movimento (O cinema em sala de aula).....	23
2.5 O Pisa e a competência leitora.....	26
3 CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	28
3.1 A luta pela inserção da África nos currículos.....	29
3.2 Por que estudar a temática afro e a temática indígena?.....	29
3.3 Textos de apoio à implementação da Lei n. 11.645/2008 – a temática afro.....	30
3.4 Textos de apoio à implementação da Lei n. 11.645/2008 – a temática indígena.....	45
4 AS SEÇÕES DO LIVRO.....	58

4.1 Página de abertura de unidade e de capítulo.....	58
4.2 Corpo do capítulo.....	59
4.3 Boxes.....	59
4.4 Dialogando.....	61
4.5 Atividades.....	61
4.6 Livros, sites e filmes.....	65

Quadro 1 : Sumário excluindo-se a Parte específica.

Fonte: Boulos, 2012 - Manual do professor, p. 4

Neste material de apoio, como é possível observar no *Sumário* a temática indígena, objeto deste estudo e análise, está concentrada na divisão 3 Cidadania e Movimentos Sociais (páginas 28 até 58).

A pesquisa propõe inicialmente a análise dos textos apresentados nos itens 3.1 e 3.2 e posteriormente a análise de todos os textos de apoio do item 3.4 -Textos de apoio à implementação da Lei n. 11.645/2008 – a temática indígena. Em sequência, encerrando o item citado, encontra-se o subtópico Livros, sites e filmes sobre a temática indígena.

2.1.1 A LUTA PELA INSERÇÃO DA ÁFRICA NOS CURRÍCULOS E POR QUE ESTUDAR A TEMÁTICA AFRO E A TEMÁTICA INDÍGENA?

Nas três primeiras páginas da divisão 3 Cidadania e Movimentos Sociais, o autor trata em linhas gerais: o conceito de cidadania, a luta pela inserção da África nos currículos e o porquê de se estudar a temática afro e a temática indígena na escola.

Como cidadania, baseado em Jaime Pinsky, Boulos entende por “a condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais” (Boulos, 212, Manual do professor, p.28). Além disso, ele enfatiza que a experiência da luta do Movimento Negro pela inserção da África nos currículos escolares, como exemplo, recente de luta por efetivação dessa cidadania no Brasil.

O autor faz um percurso sobre as lutas do Movimento Negro que, segundo o mesmo, desde 1970 se organizou e teve como uma de suas principais reivindicações a introdução da História da África e do negro no Brasil nos currículos escolares.

Porém, ao passar para o item subsequente e até o final deste texto, o Manual não traz e nem cita as mobilizações e/ou reivindicações dos movimentos indígenas pela especificidade da escola indígena, pela inserção de sua história e cultura nos currículos escolares da sociedade índia e não índia. A ausência dessa contextualização deixa a impressão de que não houve por parte dos indígenas essa luta e que a inserção desses conteúdos foi motivada pela luta de outros grupos e pela ação do Estado.

Antes de trabalhar os textos de Apoio para cada temática, o autor finaliza essa discussão com a conclusão de que o estudo dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena se faz necessário para além da obediência à lei, pois sua importância fundamental residiria no apoio aos professores para a construção da cidadania no Brasil e na afirmação de identidades, atendendo à reivindicação dos movimentos indígenas e negros do “direito à história” e contribuindo para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao outro.

Para enfatizar a afirmação anterior, Boulos coloca um dado do Censo do IBGE – 2010 de que a população indígena é de 817 mil pessoas, que “vem crescendo e que continua lutando em defesa de seus direitos à cidadania plena” (Boulos, 2012, Manual do professor, p.30). Ainda complementa os dados do censo com os declarados pardos e pretos e que segundo o mesmo são a metade da população brasileira.

Sem explicitar o sentido de tais dados, como já apontado anteriormente, é a única vez que o autor nessas páginas introdutórias, de justificativa à inserção nos currículos dos conteúdos de história e cultura afro brasileira e indígena, afirma que há uma luta dos próprios indígenas em defesa de sua cidadania e cita genericamente a “população indígena”.

Tais ausências no texto de contextualização do movimento indígena, acabam por causar uma impressão dual nessa inserção dos conteúdos: de “organização” e “protagonismo” pela inserção da África nos currículos, inclusive com temporalidade e nominação, pois o autor cita na página 29 que desde a década de 1970 o Movimento Negro Unificado (MNU) luta contra o racismo num processo de unificação e pelos direitos a sua cidadania.

E a impressão relacionada ao movimento indígena de “desorganização” e “passividade” com relação à inserção da temática indígena nos currículos e na luta pela sua afirmação de cidadania. Como há apenas citação de que há movimentos indígenas, um dado censitário populacional e uma frase que ressalta que há uma

população indígena a lutar por direitos, a sensação de algo vago perdura: tem indígenas no Brasil, eles estão em algum lugar, tem um movimento, porém não se sabe onde e não se organizaram formalmente frente à sociedade não índia na luta por seus direitos à cidadania.

É necessário ressaltar que entre os textos de apoio à implementação da Lei n.11.645/2008, o autor Boulos traz nas duas edições (2012 e 2015) um texto do professor, antropólogo e liderança indígena, Gersem dos Santos Luciano (Gersem Baniwa) e inclusive cita a obra do mesmo, “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”²⁹, na qual o professor Baniwa dedica um capítulo exclusivo ao movimento indígena. No capítulo 2 desse livro, “Movimento indígena etnopolítico” é possível encontrar o histórico de lutas e resistências de um movimento indígena organizado perante as instâncias do Estado e reivindicatório das várias demandas que se encontram inclusive na lei 11.645. No entanto, na coleção tal material passou despercebido como subsídio para discutir o tema.

2.1.2 TEXTOS DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 11.645/2008 – A TEMÁTICA INDÍGENA.

Encontra-se especificamente no item 3.4 “Textos para a implementação da Lei 11.645/2008 – a temática indígena” (página 45 até 57) os textos que pretendem fornecer as bases para trazer o suporte e o apoio aos professores da disciplina para a inserção dos conteúdos da temática nas diferentes séries do Ensino Fundamental.

Os textos são precedidos de um Quadro de Conceitos na página 45) e segundo o autor é “útil apresentar um quadro de conceitos elaborados pelo professor Itamar Freitas para se trabalhar com a temática indígena na sala de aula” (BOULOS, 2012, Manual do professor, p. 45). Ainda de acordo com a opinião do autor do quadro, por meio do uso dos conceitos é possível identificar no cotidiano as atitudes e valores nocivos à temática indígena presentes no comportamento dos alunos, nas informações midiáticas e no próprio livro didático.

²⁹ Citação completa da obra nas Referências Bibliográficas.

Nesse quadro, como se pode observar, encontra-se divididos em 2 colunas como Conceitos e suas Definições operacionais, o total de 12 palavras: História, Sociedade, Cultura, Indígena, Identidade/diferença, Diversidade, Etnocentrismo, Preconceito, Estereótipo, Alteridade e Tolerância. Elas são definidas a partir de diferentes autores e obras: Block, Rusen, Burke, Santilli, Lévi-Strauss, Silva, Unesco, Summer, Houaiss, Ferreira, Lalande, da Mata e Williams Jr.

Além dessa introdução do autor ao quadro e do próprio quadro em si não há nenhuma outra informação ou exemplo de como esse trabalho de conceitos poderá ser desenvolvido dentro da sala de aula. Assim, caberá ao professor encontrar uma forma própria de utilizar esse quadro em sala para que ele possa ajudar a “detectar” as situações cotidianas de preconceito da sociedade em relação à temática, como afirma a introdução dada pelo autor Boulos ao ressaltar sua importância.

QUADRO DE CONCEITOS	
Conceitos	Definições operacionais
História	A ciência que problematiza e narra a experiência de todos os homens no tempo, que auxilia na constituição da identidade e na orientação da vida prática (BLOCH, 2001; RUSEN, 2007).
Sociedade	Totalidade ordenada de indivíduos que atua coletivamente (DA MATA, 1981).
Cultura	Sistema de significados (hábitos, regras, leis), atitudes e valores compartilhados por um grupo e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados (BURKE, 1989).
Indígena	São os que se identificam e são reconhecidos como indígenas e também os que guardam relações históricas com as sociedades pré-colombianas (SANTILLI, 2000).
Identidade/diferença	É uma entidade abstrata, sem existência real, mas indispensável como ponto de referência. A identidade adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais ela é representada. Ela é simplesmente aquilo que se é. Exemplos: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homem” (LÉVI-STRAUSS, 1977; SILVA, 2000). A diferença, concebida por meio de inclusão/exclusão, classificação, hierarquização, normalização de atributos é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é mulher” (SILVA, 2000).
Diversidade	Multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão (símbolos, artes, valores) entre e dentro dos grupos e sociedades (UNESCO, 2007).
Etnocentrismo	Visão das coisas segundo a qual nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele (SUMMER, 1999).
Preconceito	Julgamento prévio rígido e negativo sobre um indivíduo ou grupo, efetuado antes de um exame ponderado e completo, e mantido rigidamente mesmo em face de provas que o contradizem (WILLIAMS JR., 1996).
Estereótipo	Lugar comum, chavão. Em relação às imagens construídas sobre os indígenas, é também a ideia ou convicção classificatória preconcebida, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações (FERREIRA, 1986; HOUAISS, 2007).
Alteridade	Característica do que é outro. Opõe-se a identidade (LALANDE, 1999).
Tolerância	Disposição do espírito ou regra de conduta que consiste em deixar a cada um a liberdade de exprimir as suas opiniões, mesmo quando não as partilhamos (LALANDE, 1999).

Figura 12 – Quadro de Conceitos

Fonte: Boulos, 2012 - Manual do professor, p. 45

A partir desse quadro, seguem-se 9 textos de apoio numerados sequencialmente e com títulos, exceto os textos 4 e 6 que não possuem titulação. Além disso, os textos possuem uma introdução explicativa, dada pelo autor Boulos, na qual apresenta sua autoria, formação profissional de quem o escreveu ou sua

participação na temática. Apenas um único texto não apresenta essa introdução, o texto de número 5.

A seguir apresenta-se a sequência dos textos com respectiva autoria, formação profissional/envolvimento na temática e título:

- Texto 1: Itamar Freitas, professor universitário - “A diversidade das sociedades indígenas”;
- Texto 2: Luís Donisete Benzi Grupioni, estudioso dos povos indígenas - “As semelhanças entre os indígenas”;
- Texto 3: João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, não há citação profissional ou acadêmica de seus autores - “Revolta de Ajuricaba”;
- Texto 4: Almir Suruí, um dos principais líderes da Amazônia. O texto não possui título;
- Texto 5: Virgínia Valadão, professora - “Os indígenas no início da República”;
- Texto 6: Luís Donisete Benzi Grupioni, antropólogo. O texto não possui título.
- Texto 7: Marizete de Souza, secretária-geral do Movimento das Mulheres Indígenas - “A participação das mulheres indígenas na conquista da terra em Roraima”;
- Texto 8: Lilia Moritz Schwarcz, professora universitária - “O caleidoscópio da cultura”;
- Texto 9: Gersem dos Santos Luciano Baniwa ; professor, primeiro *índio* (grifo nosso) Mestre em Antropologia Social no Brasil e líder do Movimento Indígena - “Da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural.”

O autor do material ao reuni-los não os introduziu em conjunto, optando por introduções individuais (exceto o texto 5, sem introdução). Não houve nenhum tipo de classificação ou outro ordenamento nesses textos, que aparecem apenas numerados sequencialmente.

Assim, com o intuito de se facilitar a análise e a pesquisa, foi proposto um quadro de agrupamento das questões levantadas pelos autores dos textos e

recorrentes entre estes, também com o intuito de se observar quais subtemas o autor do material elegeu como relevantes para o material de apoio.

Categoria	Número e título do texto
Fatos históricos	Texto 3 - “A Revolta de Ajuricaba”; Texto 5 - “Os indígenas no início da República”
História e cultura indígena	Texto 1 - “A diversidade das sociedades indígenas” Texto 2 - “As semelhanças entre os indígenas”
Entrevistas	Texto 4 - O texto não possui título; Texto 7 - “A participação das mulheres indígenas na conquista da terra em Roraima”;
Cultura e Cidadania	Texto 8 - “O caleidoscópio da cultura”; Texto 9 - “Da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural.”
Escola indígena	Texto 6 - O texto não possui título.

Quadro 2: Categoria, numeração e título dos textos.

Fonte: autoria própria.

2.1.3 CATEGORIA: FATOS HISTÓRICOS

Entre o conjunto de textos possui dois que estão baseados em fatos históricos, textos 3 e 5. Tal categoria de análise adotada tem como pressuposto a presença

indígena segundo o critério da história “oficial” do Brasil, cuja organização é feita a partir da data de 1500 com a chegada dos portugueses e que está presente na organização do tempo cronológico da sociedade não índia. Não houve com essa separação a intenção de colocar, por exemplo, as entrevistas como algo que não seriam fato histórico ou como fonte histórica. A pesquisa tem como convicção a ideia contrária. A intenção é separar nas categorias de análise os textos que se remetem a essa organização histórica e os textos que tratam das questões mais contemporâneas, ambos com historicidade específica.

O texto 3 tem como base um fato e seu personagem. “A Revolta de Ajuricaba” que trata de um *índio* (grifo nosso, dessa forma citado na introdução) que se tornou lenda no Vale do rio Negro, no Amazonas, no século XVII na disputa das drogas do sertão com os portugueses. Para Boulos, na introdução do mesmo, Ajuricaba seria um exemplo da resistência indígena desde o período colonial Ajuricaba acabou por se tornar um exemplo. Boulos usa o termo *ícone* (idem ao grifo anterior) de luta indígena em defesa da liberdade e do direito à terra.

Porém, dentro da leitura do texto, o autor do mesmo, João Pacheco de Oliveira não destaca tal aspecto. O autor não cita nem a palavra “resistência” ao narrar a história do guerreiro. Enfatiza outras características do episódio como as alianças e acordos feitos por portugueses e índios Manao, etnia de Ajuricaba, desacordos comerciais entre esses grupos que resultaram em guerras e alianças entre os Manao e holandeses. O autor também ressalta o envolvimento dos jesuítas nesses conflitos e as leis portuguesas sobre as “guerras justas”. O que encerra o texto é a ideia da violência, com um saldo de 40 mil índios mortos e o fim da etnia Manao. O único termo similar ao que está na introdução de Boulos, encontrado no texto é “Ajuricaba tornou-se um *mito* da Amazônia” (grifo nosso).

Assim, a introdução do texto feita pelo autor do material poderia ressaltar e explorar como a etnia Manao e suas lideranças (Ajuricaba e seu pai) reagiram à presença portuguesa por meio de formas que variaram das alianças comerciais às guerras. Posteriormente, foi o desrespeito aos acordos comerciais que motivaram uma guerra sangrenta, mas seria interessante observar como os Manao criaram uma organização própria diante do europeu. Segundo o próprio autor do texto, em um outro trabalho, é necessário: “Buscar compreender melhor – mais além dos estereótipos – as motivações e significados das ações realizadas por indígenas (...)” (OLIVEIRA, 2016, p. 8)

Outro aspecto interessante, porém, que passa despercebido na introdução é a participação dos jesuítas no decorrer e no desfecho do conflito. O texto introdutório destaca apenas um aspecto, a resistência Manao diante da guerra que se travou e utiliza termos gerais como “luta pela liberdade e terra” que não estão devidamente explicitados e ignora os demais aspectos. Mais uma vez é o próprio autor desse texto que avisa sobre a necessidade de se “refletir sobre um conjunto de relações estabelecidas entre os indígenas e os demais atores e forças sociais que com eles interagem.” (OLIVEIRA, 2016, p. 7)

Também o texto que trabalha um fato histórico é o de número 5, de Virginia Valadão, “Os indígenas no início da República”. Esse não possui introdução do autor Boulos que apenas solicita atenção para sua leitura. O texto trata da missão Rondon e da criação em 1910 do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) colocando sua atuação, seus objetivos e sua organização. Esse texto possui dois recortes, um logo no início e outro em sua metade. A partir do segundo recorte passa-se a tratar da demarcação de terras indígenas no Brasil através da criação de reservas em 1912.

Na primeira parte do texto, o recorte da autora finaliza com a discussão do mérito do SPI, “em despertar a opinião pública brasileira” para os indígenas e como consequência desse contato, a extinção de vários povos. O segundo trecho encerra com o problema das reservas indígenas e a minoridade dos indígenas. Devido aos recortes, os trechos se apresentaram desconexos. Trataram questões da história do relacionamento do estado brasileiro com suas populações indígenas na Primeira República, mas tais questões ficaram separadas pelos recortes. Além disso, a ausência de uma introdução prejudicou essa visão de instituições públicas versus povos indígenas no Brasil e quais foram suas causas e as consequências.

Na verdade, ao terminar a leitura do texto 5, a impressão causada é a de “boa vontade” da República para com os povos indígenas, erguendo esforços por meio do SPI para encontrá-los, contatá-los e demarcá-los, não medindo forças para civilizá-los e cooptá-los ao restante do Brasil. Como o texto foi recortado, observa-se a finalidade do SPI em permitir o avanço da civilização, porém isso não está explicitado em local algum. Ao final do trecho, quando o resultado desse contato é citado como nefasto às várias populações e que mão de obra indígena foi utilizada em regime de escravidão, o texto é interrompido abruptamente para outra questão.

Assim, o texto se apresenta interrompido nas questões mais cruciais e que suscitariam uma revisão crítica como a atuação do SPI imbuído dos ideais

civilizatórios e de progresso e na questão da exploração de mão de obra indígena, que em pleno século XX utilizava o sistema de escravidão. No recorte, o texto apresenta uma nova ideia importante e também polêmica, o interesse do estado pelas terras indígenas. Porém, não se aprofunda nessas ideias, elas ficam “lançadas” no ar, o que na maioria das vezes irá passar despercebido por um professor com poucas leituras de aprofundamento sobre esses temas.

2.1.4 CATEGORIA: HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Os textos 1 e 2 abordam aspectos da história e cultura indígena e tratam respectivamente da diversidade entre os indígenas e das semelhanças entre estes povos.

O texto 1 é do professor Itamar de Freitas e traz o conceito de identidade entre os brasileiros que mesmo na ampla diversidade é responsável por fazer com que um carioca, acreano, catarinense e paraibano, apesar de suas diferenças culturais, se reconheçam e se identifiquem como brasileiros e ainda como carioca e etc. Nesse início de texto, surgem questões acerca dessa identidade “brasileira” nacional, resvalando ainda na questão do que a sociedade não índia cobra dos indígenas para que estes sejam reconhecidos como tais.

Sem o aprofundamento necessário do debate específico, questões como essas da construção de uma identidade nacional e da inserção dos povos indígenas ficam superficiais e necessitariam de um aprofundamento que não ocorreu pelo menos nesse trecho selecionado.

O texto ainda aponta o número de etnias indígenas (no total de 225), como características de distinções. Além disso, o número de línguas faladas (180), as dimensões dos agrupamentos em que se organizam e por fim, a distribuição desigual no território brasileiro. Tais características são relevantes na diferenciação dos grupos indígenas, mas ainda não são suficientes para o professor/leitor do material perceber com mais clareza o quanto um Caeté é diferente de um Yanomami como o autor Boulos enfatiza na introdução do texto 2.

No texto seguinte, o autor em sua introdução posiciona que as etnias indígenas como as citadas no parágrafo anterior são tão diferentes entre si como nós somos

diferentes dos norte-americanos, chineses e russos. Assim, percebe-se que o mesmo traça um paralelo entre as percepções com uma clareza que não surge tão “naturalmente”: como perceber o quanto somos diferentes de um chinês do mesmo modo que o Xavante é de um Botocudo. Além disso, essa “obviedade” que o leitor percebe na primeira constatação se dá devido à influência dos aspectos físicos que lhe ficam claros quando os brasileiros são comparados aos chineses, porém que podem desaparecer diante do olhar de quem compara um Yanomami ao Xavante.

O texto 2 é de Luís Donisete Benzi Grupioni, apresentado como um estudioso dos povos indígenas na sua introdução. Uma singularidade desta é ser a maior explicação do autor Boulos sobre o texto antes de sua apresentação, pois a maioria de suas introduções não ultrapassou o número de 3 a 4 linhas e esta possui 10 linhas explicitando o erro de Colombo ao chegar à América e chamá-la Índia e seus habitantes de índios. Na introdução desse texto, ele também reforça a superação de se tratar os diferentes grupos indígenas como se fossem todos iguais. Por fim, ele apresenta o autor do texto e descreve que o mesmo irá tratar das semelhanças entre indígenas e das diferenças com as sociedades não índias. O título é “As semelhanças entre os indígenas”.

Mesmo que o autor Boulos tenha enfatizado na introdução a generalização do nome índio e a especificidade de cada grupo, o texto 2 trabalhou exatamente a ideia oposta à diversidade indígena: o conjunto de traços comuns compartilhados por esses grupos. O autor traça dois agrupamentos de ideias: primeiro o que diferencia uma sociedade indígena de uma sociedade não índia; o segundo, o que as diferencia umas das outras. No trecho recortado, trata-se apenas das diferenças com a sociedade não índia, assim selecionando suas semelhanças. Não temos assim as diferenças quase naturalmente perceptíveis entre os povos indígenas que foram citadas na introdução.

2.1.5 CATEGORIA: ENTREVISTAS

Os textos 4 e 7 são duas entrevistas, respectivamente, com Almir Suruí, liderança indígena da TI Sete de Setembro em Roraima e Marizete de Souza da TI Raposa do Sol também em Roraima. O conteúdo das entrevistas apresenta-se

interessante pois traz os problemas atuais enfrentados pelas comunidades indígenas nas disputas por terra com a sociedade não índia.

As entrevistas trazem questões contemporâneas no texto 4, Almir Suruí trata da dizimação do seu povo, Paiter-Suruí, em plena década de 1970 quando contatados, do desmatamento na TI incentivado pelo poder público, da verdadeira “guerra” instalada pelas madeireiras e agora reforçada pelos criadores de gado.

Além dessas questões, traz o protagonismo indígena com a sua comunidade engajada num projeto sustentável de reflorestamento local com espécies nativas, aliado ao plantio de árvores frutíferas para consumo e comércio.

Tal entrevista é de suma importância e poderia ser destacada e reforçada pelo apontamento do professor Gersem Baniwa de como as comunidades indígenas lidam com a pressão da sociedade atual por suas terras, cercadas pela ideologia de um capitalismo “predatório”:

O poder político e econômico individualizado e diferenciado não apenas seduz, mas também corrompe. E os povos indígenas não estão isentos dessa tragédia do mundo contemporâneo. No entanto, como administrar e equacionar a pressão e a dominação ideológica e psicológica dos modelos de vida da sociedade branca capitalista, individualista e materialista que se contrapõem aos modelos de sociedades indígenas comunitárias, coletivas, que privilegiam a vida em detrimento dos bens materiais? (LUCIANO, 2006, p. 83)

A entrevista de Marizete de Souza também traz as questões das disputas de terras indígenas com o apoio do Estado, em épocas contra e em outras a favor das causas indígenas. Outras duas questões de ordem importantíssima que sua entrevista carrega são as disputas internas dentro das TIs (Terras Indígenas) entre as lideranças locais e os órgãos religiosos e o protagonismo feminino indígena, no qual segundo ela, as mulheres abandonam cada vez mais o aspecto submisso para ter suas participações garantidas.

Porém, mesmo com as questões que suscitam, as entrevistas não possuem introdução que chamem a atenção para a sua atualidade e necessidade de debate e atenção por parte do professor/leitor a quem o material é destinado.

2.1.6 CATEGORIA: CULTURA E CIDADANIA

O texto 8 é de Lilia Moritz Schawrcz, apresentada por Boulos como professora titular da USP e que ajudaria a pensar sobre os conceitos de cultura e diversidade cultural. O texto trabalha conceitos importantes como a mutabilidade de todas as culturas em processos constantes de assimilação e mudança, além da questão das visões e expectativas que as sociedades criam para as culturas alheias. Esse texto seria um ótimo texto introdutório aos demais, pois seus conceitos são mais amplos e relacionam o tratamento que os seres humanos dispensam ao que lhes é diferente. Ele aparece deslocado do conjunto quando na verdade poderia ser suporte aos demais.

Apesar de tratar do conceito da cidadania indígena, o texto de número 9 que encerra a coletânea, está na mesma análise das duas entrevistas da categoria anterior, pois traz questões atuais relacionadas às demandas indígenas. Em “Da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural”, o professor Gersem dos Santos Luciano – Baniwa toca em situações contemporâneas, fundamentais aos povos indígenas e com a visão especial de um antropólogo e liderança indígena.

Ele está em parágrafos que foram recortados e seu autor trabalha como é possível às populações indígenas adquirirem a cidadania com relação ao Estado e ainda manter viva sua cultura e tradição indígena. Assim, surgiria uma dupla cidadania: indígena e brasileira. Em um segundo momento do texto, o autor Gersem-Baniwa defende que a posse dessa cidadania brasileira está diretamente ligada ao fato de se esses grupos também vão se inserir ou não em tecnologias digitais, das quais são detentores de direito de acesso.

As questões suscitadas pelo texto são importantes, porém necessitariam de aprofundamentos. São duas ideias inseridas no debate contemporâneo: a busca dos povos indígenas pelos seus direitos fundamentais, como cidadãos da sociedade brasileira, reconhecidos pelo Estado e o reconhecimento da identidade indígena que conserva sua especificidade por meio de sua história e cultura.

2.1.7 CATEGORIA: ESCOLA INDÍGENA

O texto 6 também é de autoria de Luís Donisete Benzi Grupioni, e sua introdução é apresentado como suporte para ajudar os profissionais da educação a conhecerem uma proposta de uma escola diferenciada, criada pelo Estado brasileiro para os povos indígenas. Esse texto não possui título.

Em linhas gerais ele trata das especificidades da escola indígena por meio das exigências da lei e do MEC para que seja uma escola intercultural e que tais exigências só podem ser atendidas se houver um trabalho de valorização das lideranças locais e da língua materna.

Tanto na introdução do autor Boulos como nos recortes utilizados nos textos, em nenhum momento é citado as lutas e reivindicações dos indígenas nesse processo de implantação de uma educação indígena voltada para a valorização de sua história e cultura. De acordo com Bergamaschi e Gomes (2012), tal ideia contraria completamente o histórico de lutas dos povos indígenas no Brasil e na América.

Podemos dizer que os movimentos que visam a escolarização, bem como a recente, porém intensa presença de estudantes indígenas nas universidades, fazem parte de uma luta mais ampla dos povos originários em toda a América, que escolheram a educação escolar como aliada nas suas políticas de afirmação étnica, bem como para o diálogo com outras sociedades. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 55).

A impressão ao final do texto é a de que a instituição pública (Estado na introdução e MEC no corpo do texto) foi a promotora e garantidora de tais direitos e que os povos indígenas não os reivindicavam há muito tempo, colocando-os em suas pautas de reivindicações.

2.2 TEXTOS DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 11.645/2008 – A TEMÁTICA INDÍGENA: UM OLHAR EM CONJUNTO

Quando analisados em conjunto fica perceptível nos textos a diversificação de autores e formações profissionais. Eles tratam de questões variadas sobre a história

e cultura indígena que vão desde as diferenças e semelhanças dos povos indígenas, com dados atualizados sobre número dos mesmos e línguas faladas à origem da palavra “índio”. A intenção do autor do material ao apresentá-los foi de que eles subsidiassem conhecimentos mais específicos e atualizados aos docentes e que estes levassem esses conhecimentos até a sala de aula para aprofundá-los com os discentes.

E justamente nesse quesito, o material analisado não conseguiu atingir o objetivo proposto. Ele trouxe questões atuais sobre a luta indígena pela posse ancestral de suas terras, pelo acesso à cidadania historicamente negada e como há uma organização indígena nessa luta seja por meio de lideranças individuais ou de movimentos organizados. Porém, o autor Boulos não destacou essas questões nos textos, não chamou a atenção para elas, deixando-as diluídas e subtendidas no material.

Portanto, seria necessário, um recorte mais contextualizado e aprofundado dessas questões nesse material. Uma introdução aos textos, individualmente ou em conjunto, deveria apontar o encaminhamento dos debates. A situação parece mais simples aos olhos do autor Boulos do que realmente é ao professor/leitor. Conceitos e questões da história e cultura dos povos indígenas do Brasil são apresentados de modo muito “natural” nesse material, quando na verdade são apenas facilmente “perceptíveis” se quem os lê, já pesquisa e participa dos debates mais atuais acerca desses povos.

Como exemplo pode ser citado o texto 9, que traz uma perspectiva de cidadania indígena brasileira. Dentro de uma gama de ideias arraigadas, construídas na sociedade não índia, há um “senso comum” de que o indígena perde sua especificidade ao solicitar sua igualdade cidadã, por direito no Brasil, como o acesso à universidade.

O discurso do texto é totalmente oposto a essa ideia e propõe uma cidadania dupla que não perde sua cultura e especificidade em contato com outras culturas. No entanto, enfatizamos que esse professor a quem se destina o Manual está permeando, confrontando o primeiro discurso de que o indígena perde sua “autenticidade” ao estudar, usar celular, dirigir, se formar num curso universitário. Talvez esse professor esteja pela primeira vez diante de novos conceitos e ideias contemporâneas sobre a luta dos povos indígenas que até então, ele não conhecia ou debatera.

Portanto, ele precisa de um direcionamento no material que lance o debate e que o estimule às novas reflexões. E justamente esse é o ponto duvidoso no material: esquecer como ainda são poucas as oportunidades desse debate aos professores de história e que apenas a obrigatoriedade de uma lei, não as oportunizou e nem as popularizou entre docentes. Sendo assim, cada texto individualmente ou agrupados em temas, necessitará de uma introdução que convide o professor/leitor à reflexão das questões por ele suscitadas.

Assim, diante das questões atualizadas e polêmicas tais textos deveriam ter recebido um tratamento diferenciado pelo autor Boulos com uma introdução que chamasse a atenção em tais aspectos, inclusive uma introdução em conjunto que colocasse em relevância sua abordagem, chamando o professor/leitor para a reflexão de que há no Brasil afora.

Indígenas “reais” que conhecem seus direitos, sabem perfeitamente das consequências do isolamento, lutam e reivindicam há muito tempo em instâncias públicas e fora delas pelos seus direitos fundamentais: posse de suas terras, saúde e educação. E que desejam e que vão sobreviver ao capitalismo predatório que os cerca. Por indígenas “reais” entende-se aqueles que estão muito além dos estereótipos que durante décadas e por gerações, foram construídos e reforçados por livros didáticos/reportagens/imagens e filmes e que esse professor/leitor teve acesso.

Esse professor/leitor, a quem esse material é dedicado, também estudou com esses materiais, assistiu essas reportagens e filmes e talvez desconheça totalmente como hoje vivem os povos indígenas de diferentes lugares do Brasil e de como no dia a dia lutam as batalhas comuns dos povos indígenas e específicas de cada etnia.

2.2.1 LIVROS, SITES E FILMES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

As páginas seguintes à indicação de textos (p. 56 e 57) também são dedicadas às sugestões de apoio e que segundo a introdução do autor “podem ajudar os colegas professores a trabalharem a história e cultura dos povos indígenas” e é intitulada de *Livros, sites e filmes sobre a temática indígena*. Entre os livros são citados os seguintes autores: Manuela Carneiro da Cunha, Luís Donisete Benzi Grupioni (3 obras), Miguel León-Portilla, Aracy Lopes da Silva, José Carlos Sede Bom Meihy,

Laima Mesgravis, Benedito Prezia e Eduardo Hoornaert, *Tzetan* Todorov (grifo nosso, nome do autor citado incorreto), Jecupé Kaka Werá, Katsue Hamada Zenun e Valeria Maria Alves Adissi.

Os sites complementares são 8 no total: o site da Funai (Fundação Nacional do Índio) no qual são indicados 4 textos. O site do Cimi, segundo o autor, organização ligada à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). O site do Instituto Socioambiental (ISA) e do Centro de Trabalho Indigenista (CTI). O site da Comissão Pró-Índio de São Paulo e o site do Instituto das Tradições Indígenas (IDETI). Finalizando a lista, o site de um programa do Ministério da Cultura e o site da ANAÍ-BA (Associação Nacional de Apoio ao Índio da Bahia).

Entre as indicações de filmes temos 14: *Tainá* (uma aventura na Amazônia) e *Tainá 2*, *Caramuru* (A invenção do Brasil), *Brava gente brasileira*, *Terra Vermelha* (Birdwatchers), *Avaeté* (semente de vingança), *A Missão*, *Dança com Lobos* (Dance with Wolves), *Terra dos Índios*, *Uirá* (um índio em busca de Deus), *O Guarani*, *Iracema* (a virgem dos lábios de mel), *Iracema* (uma transa amazônica) e *A lenda de Ubirajara*.

2.3 EDIÇÃO 2015 - TEXTOS DE APOIO COMUNS ÀS DUAS SÉRIES.

Como na edição anterior, o livro do professor recebe na capa o nome de Manual do Professor e possui o acréscimo de 128 páginas quando comparado ao livro do aluno. Porém, houve uma mudança no título de Manual do professor (2012) para *Materiais de Apoio ao professor - 6º ano* (alterando para 7º ano no volume) e na paginação que não é mais própria, prosseguindo com a do livro. Ele se inicia na página 323 (não numerada) e finaliza na página 448.

As mesmas divisões da edição anterior são mantidas: *Apresentação e Sumário*. Na *Apresentação* traz o mesmo trecho de autoria de Goethe, de citação de Adam Schaff no livro *História e Verdade*, sem introduções ou comentários do autor. Como na edição anterior, o Manual do professor é o mesmo para as 4 séries dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º anos. As diferenciações que ocorrem são a partir da divisão Unidades que não aparece mais em destaque com o nome de Parte específica.

Comparada com a edição anterior houve um acréscimo de mais 3 itens ao *Sumário*, que aumentou de 4 para 7 seções: 1. Metodologia da História; 2. Metodologia de Ensino-Aprendizagem; 3. Cidadania e Movimentos Sociais; 4. As seções do Livro; 5. Orientações para o uso da internet; 6. Projeto de Trabalho Interdisciplinar e 7. Avaliação.

No Manual do professor, a temática indígena ainda está concentrada na divisão 3 Cidadania e Movimentos Sociais (páginas 347 e 348) no qual o autor trata em linhas gerais, no início do tópico, o conceito de cidadania, seguindo-se com os subtítulos: 3.1 A luta pela inserção da África nos currículo e 3.2 Por que estudar a temática afro e a temática indígena? Nessas duas subdivisões não houve alterações da edição 2012 para a 2015 permanecendo a análise realizada anteriormente.

Ainda permaneceram também os subitens: 3.3 Textos de apoio à implementação da Lei n.11.645/2008 – a temática afro e 3.4 Textos para a implementação da Lei 11.645/2008 – a temática indígena (páginas 357 a 363). Esse último subitem possui os textos objetos de análise da pesquisa e juntamente com as alterações ocorridas de uma edição para outra.

2.3.1 TEXTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 – A TEMÁTICA INDÍGENA

Diferente da edição anterior, em 2015, os textos de apoio para subsidiarem o trabalho dos docentes em sala em relação à temática indígena foram reduzidos de 9 para 6 textos de apoio.

Permaneceram no material os seguintes textos, respectivamente de acordo com sua autoria e título:

- Texto 1 - Itamar Freitas: “Conceito e diversidade: as diferenças entre indígenas”;
- Texto 2 - Luís Donisete Benzi Grupioni: “As semelhanças entre os indígenas”;
- Texto 3 - João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire: “A revolta de Ajuricaba”;
- Texto 4 - Virgínia Valadão: “Os indígenas no início da República”;

- Texto 5 - Luís Donisete Benzi Grupioni: texto não possui título;
- Texto 6 - Gersem dos Santos Luciano – Baniwa: “Da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural.”

Ao comparar o material da edição 2012 com a edição 2015, a primeira conclusão a que se chega é a de que ele foi reduzido na última. Os seis textos de apoio que permaneceram de uma edição para outra, não sofreram nenhuma alteração na escrita apresentada, desde a introdução feita pelo autor Boulos ao corpo do texto com seus recortes específicos. Exceto dois textos tiveram alterações mínimas, o texto 1 que teve seu título alterado e o texto 4 que sofreu uma pequena mudança na introdução.

O texto 1 - “A diversidade das sociedades indígenas” na edição 2012 recebeu o título na edição 2015 de “Conceito e diversidade: as diferenças entre indígenas”. No restante, o texto 1 não sofreu nenhuma outra mudança. O texto 4 desta edição, em sua introdução trocou o termo “professora” por “antropóloga” para a autora e acrescentou que a mesma “dedicou parte de sua vida ao estudo e à defesa dos povos indígenas”. (BOULOS, 2015, p.360)

Do material da edição 2015, também foram suprimidos o Quadro de Conceitos (Figura 10) que era introdutório aos textos na edição 2012 e mais 3 textos de apoio. O Quadro de Conceitos foi retirado nessa edição com sua respectiva justificativa que em 2012 dizia ser necessária à discussão efetiva sobre a temática da história e cultura indígena em sala de aula.

Os textos que foram retirados da edição anterior são as duas entrevistas de Almir Suruí, liderança indígena da TI Sete de Setembro em Roraima e de Marizete de Souza da TI Raposa do Sol também em Roraima, mais o texto de Lilia Moritz Schawrcz. Vale enfatizar que as entrevistas foram apontadas na análise anterior como material de grande importância, verdadeiros pontos positivos ao tratar de questões relacionadas à disputa de terra e ao protagonismo feminino. Assim, na edição 2015, o material ficou apenas com o texto do professor Gersem Baniwa a se encaixar nos debates mais atuais de história e cultura indígena ao dar o protagonismo e a visibilidade devida aos povos indígenas em suas demandas atuais.

O material de apoio “diminuiu” em suas 4 divisões principais da edição 2012 para ceder espaço às mais novas divisões do Sumário que aumentaram para um total de 7 em 2015, ficando assim: 5. Orientações para o uso da internet; 6. Projeto de Trabalho Interdisciplinar e 7. Avaliação; ocupando 13 páginas no total que foram

retiradas de partes do material destinado aos professores, suprimindo-se outros itens do livro, principalmente textos do item 3. Cidadania e Movimentos Sociais concentrando-se o corte nesse material de subsídio à história e cultura indígena.

2.3.2 LIVROS, SITES E FILMES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

Seguem-se aos textos, nas páginas 363 e 364, mais algumas sugestões de apoio para a temática. A seção é intitulada de *Livros para o professor, sites e filmes*.

A alteração na edição 2015 em relação à de 2012 encontra-se na indicação do número dos sites citados para se buscar material de apoio para o professor. A primeira edição marcava e descrevia 8 sites enquanto na segunda agora são 4 sites no total apresentados: o site da Funai (Fundação Nacional do Índio), o site do Instituto Socioambiental (ISA), do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e o site da Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP).

As demais indicações de filmes e livros permaneceram sem alterações de uma edição para outra.

2.4 PARTE ESPECÍFICA – EDIÇÃO 2012: TEXTOS PARA PROFESSORES E SUGESTÕES DE ATIVIDADES – 6 E 7º ANOS.

Como já citado, os textos de apoio do Manual do professor destinados aos professores são os mesmos nos livros do 6º e 7º anos e demais séries do fundamental. Somente a partir do item *Parte específica*, em cada Manual, eles começam a diferenciar-se. Esse item está subdividido em: *Planejamento da Unidade*, *Textos para professores*, *Sugestões de atividades* e *Respostas da seção Atividades*.

No livro do 6º ano, edição 2012, na Unidade II (título: O legado de nossos antepassados - páginas 77 a 90), encontra-se a temática indígena e no subitem *Texto para professores* não foi encontrado nenhum material extra para estudo sobre a mesma. No item *Sugestões de atividades* foi encontrada uma atividade, sugerida para aplicação aos alunos na página 83, o exercício 5.

O exercício 5 traz o seguinte enunciado: “Observe as imagens com atenção e responda ao que se pede”. A seguir o mesmo apresenta uma foto aérea de um agrupamento indígena com habitações dispostas em círculo num terreno limpo em meio às árvores e com mais uma habitação ao centro; além dessa foto, apresenta também ao lado uma xilogravura de 1550 de Hans Staden. Não há descrições na foto nem na xilogravura, apenas a autoria e a quem pertence a imagem. Abaixo de ambas, o exercício pede como única atividade a descrição delas.

Observe as imagens com atenção e responda ao que se pede.




Hans Staden. c. 1550. Xilogravura. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo. São Paulo

a) Descreva-as.

*Na imagem da esquerda, vemos moradias pequenas dispostas em forma de círculo ou de ferradura, típicas de grupos do tronco macro-jê; à direita, vemos aldeias formadas por casas grandes, sem divisões no interior, onde viviam famílias inteiras, típicas de grupos do tronco tupi. **Professor**, a intenção aqui foi evidenciar as diferenças entre os povos indígenas com base no tamanho e na disposição espacial de suas moradias. Dai compararmos as moradias de dois diferentes grupos.*

Figura 13: Foto aérea e Xilogravura de Hans Staden (1550)

Fonte: Boulos, 2012 - Manual do professor – 6º, p. 83

Observando-se a correção do autor Boulos ao exercício que consta acima e está com a cor roxa constata-se que as imagens não permitem tal elaboração de comparação e conclusão como propostas na correção do exercício. A foto aérea, apenas permite em sua descrição o que foi já dito sobre ela: que são habitações dispostas em círculo com uma habitação central. Não há como dizer que pertença ao grupo Macro-jê. E a xilogravura de Hans Staden é uma cena de guerra com indígenas que chegaram de canoas e estão atacando outro grupo que se defende atrás de uma espécie de “cerca” e no centro da cena estão indígenas entre quatro habitações muito próximas.

Ao optar por trabalhar tais imagens em sala, o professor terá dificuldades em apontar essas diferenças nos modos de viver e construir as habitações de grupos indígenas que o autor do exercício denomina, genericamente, como pertencentes aos troncos Tupi e Macro-jê.

Primeiramente, terá que fazer toda uma contextualização sobre as imagens, produzidas de formas e em contextos históricos bem diferentes. No conteúdo do capítulo, como não foram trabalhadas imagens de autoria de Hans Staden, especificamente o professor terá que contextualizar essa fonte histórica para depois buscar essas diferenças apontadas mais uma vez pelo autor Boulos de forma genérica e mais simplista do que como de fato são. A ideia é trabalhar e ressaltar as diferenças entre diferentes grupos indígenas, porém tal atividade está por demais vaga e descontextualizada para ressaltar tais especificidades.

No Manual do professor, no livro do 7º ano, edição 2012, encontra-se a Unidade IV: Nós e os outros (páginas 101 a 127) e no item *Textos para professores*, três textos que abordam a temática de história e cultura indígena. São eles, respectivamente, (número do texto, autoria e título):

- Texto 3 - Tânia Andrade de Lima, “Os conquistadores *Tupi-Guarani*”;
- Texto 4 - notícia de blog, “Sessão especial comemora em Ilhéus o Dia Municipal da Consciência Indígena 30/set/2011”;
- Texto 6 - Gabriela Brioschi, “Arte indígena”;

O texto de número 3 é apresentado numa introdução do autor Boulos como da arqueóloga e professora Tânia Andrade de Lima da Universidade Federal do Rio de Janeiro e cujo título é “Os conquistadores *Tupi-Guarani*”. Ele trata da expansão dos *Tupi-Guarani* sobre as terras dos atuais estados brasileiros, conquistando territórios e outros povos como os povos dos sambaquis.

A autora destaca os ramos desses *Guarani* (meridional) e *Tupinambá* (setentrional) e a riqueza da cerâmica produzida por esses povos. O ponto fraco do texto foi o recorte utilizado para sua finalização no trecho com esta frase “quando teve início o processo de seu extermínio.” O que não foi em nada uma boa escolha para o recorte, pois se o professor/leitor não estiver atento às outras discussões e fizer outras leituras poderá se condicionar à frase final que esses povos foram exterminados, portanto não existem mais.

O texto 4 é uma notícia de um site e o título é “Sessão especial comemora em Ilhéus o Dia Municipal da Consciência Indígena 30/set/2011”. Entre todos os textos analisados dessa coleção, nas duas edições do Manual do professor, foi o texto que apresentou os mais graves problemas como confiabilidade na fonte histórica utilizada,

pois o mesmo recolhe a fonte de um site não especializado e de um profissional também não especializado na temática.

Em pesquisa realizada na indicação do site do qual foi extraído o texto, constatou-se que ele é uma notícia de um blog “O Sarrafo (Por Guy Valério)” do município de Ilhéus (BA) cujo autor explica a criação de uma lei em Ilhéus para instituir a data de 30/set/2011 como o Dia Municipal da Consciência Indígena para relembrar “*oficialmente* um dos episódios mais marcantes da história da região” (grifo nosso). Esse episódio ficou conhecido como a Batalha dos Nadadores, ocorrida entre os homens de Mem de Sá e os índios Tupiniquim. Ainda em seu texto aparecem como pontos de destaque a reivindicação de lideranças e índios Tupinambá à *milhares de hectares* (grifo nosso) de terras no sul da Bahia.

Essas informações constam nas primeiras 15 linhas do texto. Na sequência, ainda se discute o significado do termo *Tupinambá*, o grande número de povos a que esse termo se refere e que fariam parte de uma “grande *nação* (grifo nosso) de índios” também discute a língua *Tupinambá* em conjunto com o *Tupi* e as origens de uma língua geral organizada pelos jesuítas.

Assim como no próprio estilo jornalístico, são várias informações alinhadas sem nenhum aprofundamento ou discussão crítica das mesmas, sem buscar fontes e respaldos apenas comunicando-as para informar o leitor. É o único texto do material que não provém de especialistas no assunto e/ou lideranças indígenas e que está numa publicação que não é voltada para a temática educação e/ou história e cultura indígena. Além disso, o texto tem como base a ideia tendenciosa de história e memória oficial construídas por meio da institucionalização de datas, fatos e heróis.

Finalizando esse grupo de textos do livro do 7º ano, o texto 6 apontado na introdução é de autoria de Gabriela Brioschi e é intitulado “Arte indígena”. O texto foi extraído de uma coleção intitulada “Arte hoje” e trata da cultura material produzida pelos indígenas, da divisão social que tais tarefas denotam e como tais exigem cuidado e preparo da comunidade. A autora cita e detalha a beleza da arte plumática dos Kaapor (Urubu) e da cerâmica produzida pelas índias Kadiwéu.

As atividades complementares sugeridas como trabalho junto aos alunos no livro do 7º ano, edição 2012, encontram-se no item *Sugestões de Atividades*, com dois exercícios nas páginas 113 e 116. O exercício da página 113 é o de número 5 e trata de uma pesquisa e elaboração de uma ficha no caderno sobre os **povos indígenas no Brasil** (grifo do autor) com as seguintes informações: a) Número aproximado de

indígenas atualmente; b) Principais troncos linguísticos; c) Três diferenças entre os grupos indígenas e d) Três semelhanças entre os grupos indígenas.

5 Pesquise e elabore uma ficha em seu caderno sobre os povos indígenas no Brasil, com as seguintes informações:

- Número aproximado de indígenas atualmente.
- Principais troncos linguísticos.
- Três diferenças entre os grupos indígenas.
- Três semelhanças entre os grupos indígenas.

Indígenas no Brasil de hoje	
Número aproximado de indígenas atualmente	817 mil indígenas (IBGE: 2010).
Principais troncos linguísticos	Tupi macro-jê.
Três diferenças entre os grupos indígenas	Língua, crenças e costumes próprios.
Três semelhanças entre os grupos indígenas	A terra para os indígenas é de quem trabalha nela; a divisão do trabalho é feita por sexo e idade; todos os membros do grupo têm acesso ao conhecimento necessário à sobrevivência.

MANUAL DO PROFESSOR 113

Figura 14: Exercício 5 – Povos indígenas do Brasil

Fonte: Boulos, 2012 - Manual do professor – 7º, p.113.

Como é possível observar, o autor monta a sua correção sem a cor vermelha tradicional nos demais exercícios, dispondo as informações solicitadas na pesquisa e suas respectivas respostas em formato de tabela. O título do quadro é Indígenas no Brasil e segue-se a seguinte correção: Número aproximado de indígenas atualmente - 817 mil indígenas (segundo o IBGE 2010). No item Principais troncos linguísticos: Tupi Macro-jê.

Ainda na correção desse exercício no item c o autor coloca na tabela três diferenças entre os grupos indígenas: a língua, crenças e costumes próprios. Entre as três semelhanças no item d do exercício são citadas: a terra para os indígenas é de quem trabalha nela; a divisão do trabalho é feita por sexo e idade; todos os membros do grupo têm acesso ao conhecimento necessário à sobrevivência.

Mais um exercício que exigirá preparo extra do professor/leitor ao propô-lo aos alunos como atividade, pois o mesmo terá que ser em forma de pesquisa e com orientação e tais informações em consulta à internet (nesse caso, com a checagem de que todos possuem acesso a mesma) ou livros. Além disso, eles necessitarão de orientações em suas consultas, pois essas respostas não serão facilmente percebidas e respondidas por eles. A idade e o contato com tal atividade ainda não lhes permite pesquisar e realizar análises com profundidade de ler textos e perceber semelhanças e diferenças entre grupos étnicos. Aliás, a ideia de diferenças entre os povos indígenas é um processo ainda em construção com eles.

A mesma atividade está no livro do aluno do 6º ano nessa edição, porém são vários os empecilhos para que os discentes a tenham realizado na série anterior e ainda possam estar em contato com ela: não estudaram com o mesmo livro e nem na mesma escola e mesmo que tenham estudado e feito a atividade não há como consultá-la novamente, pois o livro do ano anterior foi devolvido. Dessa forma ou o professor realizará uma pesquisa sobre essas questões embasando-as com outros textos ou terá que se limitar a passar-lhes as respostas para completar o quadro.

Ainda nesse item encontra-se na página 115 o texto 7 de Antonio Luiz Monteiro Coelho Costa, “As línguas da América Latina” que trabalha duas línguas oficiais no Peru e no Paraguai, além do espanhol ensinado nas escolas, o Quéchuá e o Guaraní. Porém o autor destaca o quanto ambas possuem um papel secundário nas sociedades a que pertencem cercadas de preconceitos e limitações como línguas que são faladas no ambiente doméstico e familiar em oposição ao espanhol falado nos órgãos públicos e comércio.

Após o mesmo, na página 116, seguem-se quatro questões de interpretação de texto. Dessas, duas são questões encontradas facilmente no texto, basta encontrar o trecho em que estão e copiar as respostas. Há mais uma questão, que o próprio autor do material classifica como pessoal em sua correção e uma outra de pesquisa e análise das informações para a organização da resposta. Na verdade, entre elas, a questão considerada pelo autor como pessoal (letra b) irá demandar esforços externos do professor que propor o texto e a interpretação, pois requer conhecimentos que não estão ali.

2.5 PARTE ESPECÍFICA – EDIÇÃO 2015: TEXTOS PARA PROFESSORES E SUGESTÕES DE ATIVIDADES – 6 E 7º ANOS.

A capa da edição de 2015 do livro do 6º ano serviu especialmente à pesquisa. Nela vemos uma criança indígena, menino de no máximo oito anos, ricamente enfeitado. No entanto, não aparece no livro nenhuma informação adicional sobre sua etnia, local ou quem ele é, diferente da edição anterior, na qual na contracapa eram encontradas as imagens da capa em miniatura com sua respectiva descrição.



Figura 15: Capa do Livro do 6º ano – edição 2015

Fonte: Boulos, 2015, História Sociedade & Cidadania – 6º ano

No item da equipe editorial foi encontrado apenas o nome do autor da foto: Renato Soares/Pulsar. Em pesquisa realizada na internet descobriu-se que Pulsar é uma empresa que vende imagens para editoras. Então foi enviado um e-mail de contato para a mesma em busca de mais informações sobre a descrição da foto da capa. O e-mail foi prontamente respondido, solicitando-se que a imagem em questão fosse escaneada para sua mais rápida localização.

Depois de tais procedimentos, a empresa Pulsar forneceu a descrição da foto, que se segue: foto feita em 09/2014 e retrata menino Bororo durante ritual de funeral na aldeia Graças, na Terra Indígena Meruri, em General Carneiro / MT. O código da foto no acervo da empresa é 06RS381.

Tanto no item *Textos para professores* quanto *Sugestões de atividades* em ambas as séries indicadas houve alterações de forma total de uma edição para outra. Textos e atividades indicadas do ano de 2012 foram trocadas por outros na edição 2015.

2.5.1 ANÁLISE TEXTOS PARA PROFESSORES E SUGESTÕES DE ATIVIDADES – 6 E 7º ANOS.

No livro do 6º ano na Unidade I: História, Cultura e Patrimônio (página 383 a 390), encontra-se o texto 2 direcionado à temática e de autoria de Pedro Paulo Funari e Ana Piñón cujo título é “Fontes para o estudo dos indígenas”. Em sua introdução, o

autor Boulos apresenta o mesmo como um texto sobre as fontes de pesquisa sobre as populações indígenas de autoria de “dois importantes acadêmicos”.

Nesse texto, os autores ressaltam que entre as fontes para estudo das populações indígenas, além do convívio que chamam de etnografia, é possível também utilizar a arqueologia e a literatura. Como fontes de literatura, os autores apontam o que os indígenas escreveram e o que foi escrito sobre eles, em relatos, contos e códices. Como fontes arqueológicas citam os vestígios materiais, com ênfase nos ossos.

Esse texto deveria ter sido precedido por outro que se encontra na página 392 do professor Norberto Luiz Guarinello e que segundo o próprio Boulos, fala sobre o trabalho do arqueólogo. Nele seu autor distingue o trabalho do arqueólogo do historiador e como este trabalho se centra nas fontes materiais, nos vestígios deixados pelos homens.

A preocupação de se colocar esse texto introdutório antes do texto de Pedro Paulo Funari e Ana Piñón recaí na ausência da citação das fontes orais como recurso para estudo e conhecimento das populações indígenas do passado e do presente. A ênfase do texto dos arqueólogos recaí na cultura material, intencional como ocorre nos relatos ou não intencional como um osso enterrado de um homem ou de um animal por ele caçado.

A tradição oral é uma marca cultural entre povos indígenas no Brasil e o professor/leitor do material precisaria encadear o raciocínio de que a especificidade do trabalho arqueológico é focada na cultura material, mas ela não é a única, não há exclusividade nela como fonte de estudo das populações indígenas e que a tradição oral é pesquisada e utilizada também.

No livro do 7º ano, na Unidade IV: “Nós e os outros” na página 411 há um texto da temática no item Texto para professores com um depoimento de uma militante indígena Azelene Kaingáng cujo título “Depoimento de uma militante indígena”. Em Sugestões de atividades consta um exercício de interpretação de texto com quatro questões de perguntas e respostas.

Assim, como ressaltado na análise da edição 2012, tais textos são muito importantes e necessitariam de mais espaço e destaque dentro do material pois traz a organização dos povos indígenas diante aos desafios impostos do mundo contemporâneo. E no caso específico desse texto, ressalta-se o protagonismo indígena feminino. Em seu texto, além de discorrer sobre sua trajetória de vida, a

autora traz em seu depoimento um pouco da cultura Kaingang com relação ao papel desempenhado pelas mulheres nessa sociedade. O texto é muito interessante, pois ressalta a visão feminina de participação nas decisões de sua comunidade.

No item Sugestões de atividades, no livro do 6º ano, encontra-se na página 399 o exercício 5, no qual o autor Boulos apresenta uma entrevista e quatro questões de interpretação de texto. A entrevista possui uma foto do entrevistado e abaixo dela a palavra Funai aparece descrita e explicada no formato dicionário.

A entrevista é com o cacique Aritana Yawalapiti apresentado na introdução com 51 anos e como a liderança mais respeitada na atualidade do Alto Xingu. A entrevista é de 17 de maio de 2001 e nela o cacique trata do desinteresse dos jovens indígenas em conservarem seus costumes e em aprenderem sua língua. Além disso, ele também destaca que se sente “mal” representado por ONGs e Funai e que deseja que os próprios indígenas tenham autonomia na saúde e educação. Finaliza a entrevista com uma crítica ao nocivo hábito das crianças verem televisão por muito tempo.

O autor Boulos sugere que o texto seja trabalhado com 4 questões. Letras a e b, questões cujas as respostas são encontradas na entrevista: “a) Segundo o cacique Aritana, o que vem ocorrendo com a juventude indígena atualmente? b) Qual é a posição do entrevistado com relação à Funai e às ONGs que trabalham no Alto Xingu?” (BOULOS, 2015, 6º, p. 399).

As demais questões são de ordem pessoal para os alunos responderem. Letras c e d: “c) Se você fosse indígena, acharia importante conhecer a sua língua e a do “homem branco”? Por quê? e d) O cacique Aritana não deixa as crianças e jovens verem televisão muito tempo. Você tem visto televisão ou ficado diante do computador por muito tempo?” (BOULOS, 2015, 6º, p.399).

Na correção dessas últimas questões, o autor destaca o seguinte para os professores (usando a correção em vermelho) na letra c: “Pessoal. **Ao professor:** comentar a importância da língua para o conhecimento e defesa dos nossos direitos, bem como para a luta de novos direitos.” E na letra d: “Pessoal. **Ao professor:** a questão oportuniza o debate sobre os efeitos da televisão sobre a formação dos jovens.” (Boulos, 2015, História Sociedade & Cidadania – 6ºano, p.399).

No livro do 7º ano da edição 2015, encontra-se no Sugestões de Atividades (página 418) o exercício 5 no qual o autor Boulos apresenta o texto “A Guerra de Itapuã” da autoria do historiador Mário Maestri e solicita atenção na leitura e propõe

ao final 4 questões de interpretação de texto cujas respostas são encontradas no mesmo.

O texto trata do episódio de maio de 1555 que depois de atacar um engenho exigindo a devolução de suas terras, os *Tupinambá* foram atacados por Álvaro da Costa com 160 soldados armados de “aço e fogo”. Mesmo após ter vencido esse combate, os portugueses continuaram atacando aldeias por dias e mataram mais de 3 mil pessoas das cercanias de Salvador.

As questões a, b, c e d são as seguintes: a) Segundo o texto, o que motivou a revolta dos Tupinambá contra os portugueses? b) Identifique e copie no caderno a frase na qual o autor explica a vantagem que os portugueses tinham os Tupinambá? c) O que autor do texto quis dizer com “A Guerra de Itapuã quebrava a dualidade de poderes na região”? d) Os indígenas são mostrados muitas vezes como povos pacíficos. O texto confirma ou nega essa visão? (BOULOS, 2015, 7º, p.418).

3 A ANÁLISE DO LIVRO DO ALUNO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA

Neste capítulo serão apresentadas as análises dos livros História Sociedade & Cidadania, livro do aluno do 6º e 7º anos, da autoria de Alfredo Boulos Júnior, editora FTD, edições de 2012 e 2015 e participantes dos PNLD 2014 e 2017.

O primeiro bloco se concentrou em analisar os textos, imagens, mapas e atividades do 6º ano, com relação aos conteúdos da história e cultura indígena, atendendo com isso a exigência da lei 11.645/08 e os respectivos editais do PNLD. A divisão dessa primeira parte da análise foi feita nas duas edições do livro: 2012 e depois 2015.

O segundo bloco tomou como objeto os textos, imagens, mapas e atividades do 7º ano, também relacionados aos conteúdos da história e cultura indígena, atendendo com isso a exigência da lei 11.645/08 e os respectivos editais do PNLD em suas duas edições 2012 e 2015.

3.1 LIVRO DO ALUNO 6º ANO – EDIÇÃO 2012

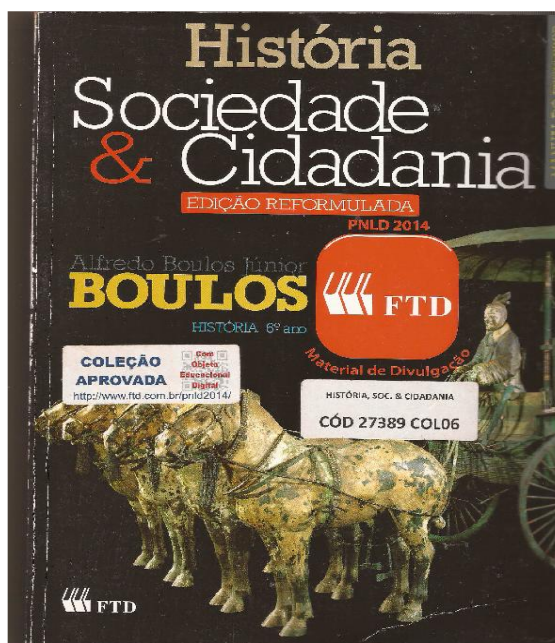


Figura 16: Capa do livro do 6º ano – edição 2012

Fonte: Boulos, 2012 – 6º

O exemplar do aluno do autor: Alfredo Boulos Júnior, “História Sociedade & Cidadania”, 6º ano, 2ª edição, em 2012 possui 320 páginas, incluindo-se nesse

número as páginas de Apresentação, Agradecimentos, Trabalhando com *blogs*, Sumário, Bibliografia, Mapas de apoio e Glossário. A diferença desse para o livro do professor consiste que ao final do mesmo, no exemplar chamado de Manual do Professor em sua capa, há um acréscimo de 128 páginas. Exceto em alguns exercícios que constam respostas e comentários sobre os mesmos, as 320 páginas até a sessão Manual do Professor são exatamente iguais nos dois exemplares.

Os 15 capítulos do livro repetem-se em uma mesma estrutura e estão divididos em quatro grandes unidades: I – História, cultura e tempo; II – O legado dos nossos antepassados; III – Vida urbana: Oriente e África e IV – A luta por direitos. Todos os capítulos apresentam os conteúdos em pequenos textos com divisões de títulos e subtítulos. Além desses, apresentam boxes ou caixas de texto com o subtítulo “*Para refletir*” e “*Para saber mais*” e após o texto do mesmo traz a proposição “*Dialogando*” com perguntas.

Para encerrar os capítulos é apresentada a sessão “*Atividades*”, com exercícios sobre os textos apresentados e duas sessões específicas: “*A imagem como fonte*” e “*O texto como fonte*”. Nessas os exercícios são respectivamente sobre uma imagem apresentada e sobre um texto apresentado para serem trabalhados como fontes históricas de análise. Nesse último, o texto na maioria das vezes está acompanhado por uma imagem. Por fim, a última divisão capitular é denominada “*Livros, sites e filmes*”, porém não é essa a última divisão dos últimos capítulos de cada unidade, pois esses se encerram na sessão “*Debatendo e concluindo*”.

A primeira folha do livro reproduz as informações da capa e traz um breve resumo do currículo do autor com informações acadêmicas e profissionais logo abaixo de seu nome. Ao virar a folha encontramos a ficha catalográfica, as informações editoriais e a reprodução da foto da capa em menor tamanho e com os dados sobre a mesma: do que ou de quem é a foto, data, local e autoria.

A próxima página denominada Apresentação é dedicada ao aluno mesmo no exemplar do professor. Em seguida, a sessão “*Como está organizado seu livro*” dá continuação a Apresentação. Nela o autor explica a organização capitular, como é a divisão interna de cada capítulo e de cada sessão, com seus respectivos títulos e finalidades. Após esta explicação vem a página Agradecimentos, feitos pelo autor à alguns colegas e demais pessoas.

Finalizando, o autor apresenta a página de título “*Trabalhando com blogs*”. Nela o autor propõe que cada turma crie um blog para o estudo de História. Para que isso

ocorra, ele propõe as tarefas e as atribuições a serem realizadas e a divisão das mesmas entre o grupo de alunos de cada turma. Por último, a folha de título Sumário traz a divisão dos conteúdos específicos do livro em unidades e capítulos, bem como suas respectivas paginações. A Bibliografia, Mapas de apoio e Glossário encerram a obra destinada aos alunos.

Nesse livro, os conteúdos referentes à história e cultura indígena estão concentrados no Capítulo 5 – Indígenas: diferenças e semelhanças (páginas 85-97), no entanto encontram-se referências ao tema presente na Unidade I - História, Cultura e Tempo, nos Capítulo 1: História e fontes históricas e no Capítulo 2: Cultura e tempo.

No Capítulo 1, um trecho da Lei 11.645/08, o artigo 26-A e os § 1º e 2º aparece duas vezes (páginas 16 e 24) como relacionado ao trabalho com fontes históricas escritas, a lei. Na página 16, ele encontra-se com outras imagens de fontes e na página 24, no exercício “O Texto como fonte” ocupa a página inteira.

Após a imagem, na página 25 são propostas 4 questões de interpretação e análise do texto. São elas: “1) Que tipo de fonte histórica é uma lei? 2) Segundo a Lei 11.645/08, quais são os temas da história e cultura afro-brasileira e indígena devemos estudar? 3) Segundo a lei, quais as áreas do conhecimento devem trabalhar a história e a cultura afro-brasileira e indígena? 4) Em grupo – Depois de debater o assunto sob a orientação do(a) professor (a), reflitam e respondam: qual a importância da Lei nº 11.645 para nós brasileiros?”(BOULOS, 2012 – 6º, p.25).

No livro do professor, esse exercício oferece alguns direcionamentos nas questões 2 e 4. O autor sugere que o professor na resposta da questão 2 promova um debate acerca das contribuições do indígena e do negro nas áreas sociais, política e culturais da História do Brasil. A questão número 4 é colocada como resposta pessoal e sugere ao professor que o estudo da história dos afrodescendentes e indígenas contribui para elevar a autoestima dos alunos e o combate ao “**racismo à brasileira**” (termo e grifo do autor).

No Capítulo 2 Cultura e tempo, no item O tempo histórico (página 35), o autor apresenta a discussão que nem todos vivem do mesmo jeito, nem no mesmo tempo histórico no Brasil. Ele cita o povo Kayabi, indígenas do Rio dos Peixes (MT) como exemplo de tempo histórico diferente dos demais nas cidades brasileiras e afirma que esse povo organiza sua vida com base na natureza e nos acontecimentos naturais.



Figura 17: Calendário do povo Kayabi com fotos

Fonte: Boulos, 2012 – 6º, p. 36

Na página 36, ele oferece o Calendário do povo Kayabi (Figura 17) com várias fotos e frases distribuídos pelos doze meses do ano. Na legenda da imagem, o autor cita que os habitantes das cidades e o povo Kayabi vivem no mesmo tempo cronológico, o século XX, porém não em um mesmo tempo histórico.

Prosseguindo, na Unidade I - História, Cultura e Tempo, após as discussões e análises dos dois primeiros capítulos sobre os conceitos do título da unidade, o autor inicia no capítulo 3 - *Os primeiros povoadores da Terra* uma análise sobre as origens dos primeiros hominídeos, do gênero Homo e do modo de vida dos seres humanos

no Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais. Ainda no mesmo capítulo ele trabalha a sedentarização humana, a agricultura, a especialização do trabalho com o artesanato e comércio e a centralização do poder, com a formação do Estado.

No capítulo 4, *A “Pré-História” brasileira*, são trabalhados os seguintes conteúdos: principais teorias sobre a ocupação do continente americano, as descobertas arqueológicas no Brasil, com ênfase na descoberta de Lagoa Santa (MG) e da Serra da Capivara (PI). Além disso, o texto trata da megafauna brasileira e sua extinção, dos homens de Lagoa Santa (MG), de Umbu (RS) e dos Sambaquis (litoral ES-RS), finalizando com os ceramistas da tradição Santarém e Marajoara (PA).

A parte dedicada à temática específica de História e Cultura Indígena se encontra no Capítulo 5, cujo título é *Indígenas: diferenças e semelhanças*, já pertencendo à Unidade II – O legado dos nossos antepassados. O capítulo 5 inicia na página 85 e se encerra na página 97.

O capítulo está estruturado na seguinte divisão:

- Localização geográfica dos povos indígenas na América;
- Termos;
- Povos indígenas no Brasil;
- Diferenças e semelhanças entre os indígenas brasileiros;
- Diferenças: traços físicos e línguas;
- Semelhanças: a relação com a terra e a divisão do trabalho;
- A infância, a adolescência e a vida adulta.

As atividades seguem o padrão:

- Atividades de fixação sobre os textos apresentados;
- Imagem e texto como fontes históricas para pesquisa e reflexão.

A primeira página do capítulo foca na ideia central que norteia o capítulo: as diferenças e semelhanças entre os povos indígenas do Brasil. São apresentadas na primeira página as fotos de dois cocares, um da etnia Kalapalo e outro da etnia Bororo. Respectivamente são descritos em suas características como fatores de diferenças: o cocar Kalapalo com suas penas curtas e o cocar Bororo com penas longas. Seguem as imagens descritas:



Figura 18: Cocar Kalapalo e cocar Bororo

Fonte: Boulos, 2012 - 6º, p. 85

Abaixo das mesmas encontra-se um texto introdutório que afirma que os indígenas enfeitam seus corpos, porém que cada povo o faz de um jeito próprio. O autor, além dessa informação, também questiona alunos e professores se já haviam reparado nesses enfeites, se eles servem apenas para enfeitar seus corpos, se há uma diferenciação entre os enfeites segundo a posição social, idade e sexo de quem os usa e qual dos cocares apresentados na opinião individual é o mais bonito.

As respostas, a discussão e análise das mesmas ficam ao encargo do professor. O livro fornece como subsídio para tal, apenas no livro do professor, um pequeno texto sobre a arte plumária dos indígenas no Brasil. Assim, de acordo com esse material oferecido, o professor deverá conduzir tanto a conceituação sobre o que é e como se divide essa arte entre os indígenas, e a que fins ela se destina a variados grupos.

O intuito das imagens e da atividade é instigar nos alunos um parâmetro de diferenciação entre os grupos indígenas. Iniciando o capítulo, eles poderiam perceber a diferença existente entre esses povos por meio de seu modo específico em cada etnia de se enfeitar e se adornar.

Prosseguindo no capítulo, na página seguinte (p.86) o autor propõe um mapa da América de acordo com seus principais grupos étnicos antes da chegada massiva de europeus a essas terras. Em citação a fonte está indicado que o mapa pertence à obra História das civilizações, sem autoria.

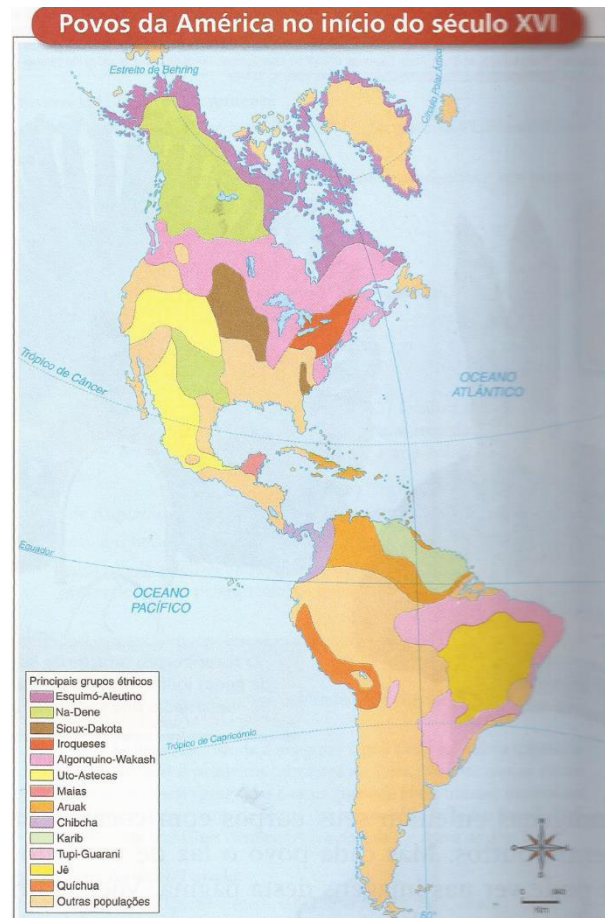


Figura 19: Povos da América no início do século XVI
 Fonte: Boulos, 2012 – 6º, p. 86

Abaixo do mapa está proposto na seção “Dialogando” que o aluno localize e identifique dois povos indígenas da América do Norte, um da América Central e dois da América do Sul.

Ao observar o mapa, quando se trata do atual território brasileiro, o mesmo segue praticamente a divisão linguística (adiante essa divisão se encontra no livro) dando ênfase às duas divisões para os povos indígenas agrupados em dois principais grupos linguísticos: Tupi-Guarani e Jê.

Como o mapa não possui as divisões políticas dos países e o aluno dessa série ainda não tem as “fronteiras” dos países muito bem definidas em seus conhecimentos, ele não conseguirá perceber com facilidade que os grupos Aruak e Karib também se encontram no atual território brasileiro. Além disso, as demais populações que “fogem” aos quatro grupos não são classificadas, são diluídas numa única classificação (a última) na legenda chamada de Outras populações.

Se a ideia na primeira página era a de construir o conceito de diversidade haverá um retrocesso nessa página, pois o aluno ao observar e fazer os exercícios do

mapa, concluirá que havia dois grupos indígenas no Brasil. O mapa em sua distribuição de população, distribui e homogeneiza um grande número de povos em toda a sua diversidade debaixo de basicamente duas classificações, que nos conhecimentos do aluno serão as únicas.

O aluno de 6º ano, dentro da idade escolar (“fluxo contínuo”) tem entre a idade de 10 a 11 anos. Ainda é um aluno muito imagético, muito influenciado pelo que vê e possui dificuldades em abstrações mais complexas, mais analíticas que decorrem do texto. Sua visualização no mapa e sua provável conclusão irá contra o conceito de diversidade, pois pelas cores dominantes, amarelo e rosa, sua ideia será de apenas dois grupos.

Tal recurso poderia ser melhor trabalhado se o mapa utilizado fosse o do Brasil com a divisão política dos estados e a distribuição da população indígena em suas maiores etnias pelos estados da federação. Aproveitaria dessa forma, inclusive, os dados apresentados na página seguinte (p.87).

Na referida página são apresentadas aos alunos duas questões: a origem da palavra “índio” em um texto que se encontra no box *Para saber mais*, seguido da sessão *“Dialogando”*. Na continuação da segunda metade da página cujo título é *Povos indígenas do Brasil*, traz os dados censitários do IBGE sobre a população indígena no Brasil.

O box do início da página começa com a chegada de Colombo à América e seu erro geográfico. Os dados do IBGE com o número total de indígenas e de povos no Brasil e suas referências, assim como as imagens que acompanham o texto buscam trazer a contemporaneidade dos indígenas. Inclusive as 3 fotos que acompanham a página (Figura 20) trazem indígenas em diferentes contextos: em um ritual com seus adereços e em situações em que são mais facilmente encontrados, como vendendo artesanato e manifestando-se numa arquibancada.

Se o mapa que precedesse essa página fosse do Brasil dividido em estados e com as maiores etnias indígenas identificadas seria bem mais fácil ao aluno perceber que os indígenas são povos variados e distribuídos geograficamente pelo país e assim identificar, por exemplo, que no estado onde ele vive há etnias indígenas.

Nesse período escolar é necessário enfatizar e se aprofundar no trabalho com os mapas. Além de excelentes aliados na construção do conceito espaço, os mapas exercem verdadeiro fascínio entre os alunos dessa idade, desejando localizar-se “dentro” deles. Assim, é necessário trabalhar com diferentes mapas para que esses

indígenas espalhados pelo Brasil e pelo seu estado se tornem “reais”, com espaço determinado e encontrados em diferentes lugares e contextos.

Como legenda da foto abaixo, o autor Boulos diz que há indígenas vivendo em áreas indígenas, nas cidades e isolados. Porém, exceto essa foto dos indígenas na arquibancada, no capítulo todo não há mais nenhuma imagem de indígenas no contexto das cidades, todos aparecem, inclusive a foto dos indígenas ligados ao comércio de cestaria, em locais abertos, com árvores, rios e animais próximos, em contextos que remetem à natureza, à liberdade, aos enfeites e pinturas corporais. Também os objetos ligados à vida nas cidades (como as roupas e a arquibancada) só aparecem nessa imagem e na Figura 21 (um microfone).



Figura 20: Indígenas vivendo nas áreas indígenas e nas cidades

Fonte: Boulos, 2012 – 6º, p. 87

A intenção do autor é chamar a atenção do aluno em esse conteúdo para as diferenças entre os indígenas. A página inicia-se com o título “Conhecendo os povos indígenas”, instigando aos alunos fazerem comparações entre os povos indígenas para melhor evidenciar suas diferenças e semelhanças. São escolhidas as “Diferenças entre os indígenas” para dar prosseguimento ao tema.

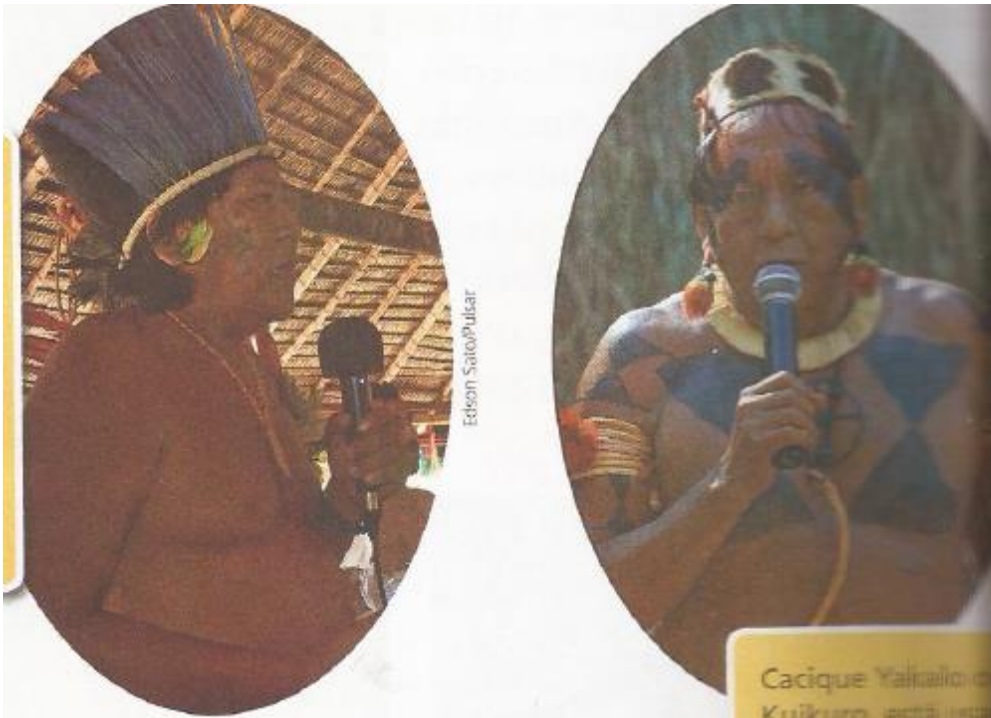


Figura 21: Cacique Davi Kopenawa Yanomami (à esquerda) e Cacique Yakalo Kuikuro
 Fonte: Boulos, 2012 – 6º, p. 88

Como é possível observar, o autor coloca como diferenças entre os indígenas, os traços físicos e as línguas. Na página 88 com o subtópico *Os traços físicos*, ele pede que as imagens sejam examinadas e observadas pelos alunos e que estes façam comparações entre os indígenas retratados quanto ao formato do rosto, corte de cabelo e usos de adereços. Abaixo, no *Dialogando*, é pedido a conclusão da atividade com a pergunta: “O que se pode concluir do que foi observado?”

Ainda na perspectiva das diferenças, o autor traz na próxima página (89), o subtópico *As línguas* sobre a diversidade linguística, aponta que são mais de 180 línguas faladas pelos indígenas no Brasil e a divisão delas em dois troncos linguísticos, Tupi e Macro-Jê. Logo após ele apresenta uma tabela com algumas famílias e línguas faladas pelos indígenas.

Tronco Tupi				
FAMÍLIA	<i>Tupi-guarani</i>	<i>Arikém</i>	<i>Juruna</i>	<i>Mondé</i>
LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Akwáwa • Amanayé • Anambé • Apiaká 	<ul style="list-style-type: none"> • Karitiana 	<ul style="list-style-type: none"> • Juruna • Xipáya 	<ul style="list-style-type: none"> • Aruá • Cinta-larga • Gavião • Mekén

Tronco Macro-Jê				
FAMÍLIA	<i>Bororó</i>	<i>Botocudo</i>	<i>Maxacali</i>	<i>Jê</i>
LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Bororo • Umutina 	<ul style="list-style-type: none"> • Krenák 	<ul style="list-style-type: none"> • Maxacali • Pataxó • Pataxó Hähähãe 	<ul style="list-style-type: none"> • Akwen (Xavante Xerente) • Apinajé • Kayapó

Figura 22: Quadro línguas indígenas

Fonte: Boulos, 2012 – 6º, p. 89

Na ideia de semelhanças entre os povos indígenas, as características ocupam mais espaço e ficam mais evidentes no material apresentado. O autor inicia sua abordagem na página 89 com o tópico “A terra para os indígenas é de quem trabalha nela” e um pequeno texto de um parágrafo que enfatiza a ausência da posse da terra no moldes capitalistas. O autor não faz maiores aprofundamentos na discussão e a retoma em um dos exercícios da seção Atividades.

Na sequência, o texto “A divisão do trabalho é feita por sexo e idade” pretende finalizar os aspectos de semelhança entre os povos indígenas. A divisão do trabalho por sexo é apresentada em forma de tópicos com a divisão de responsabilidades entre homens e mulheres, agrupando-as no que são as tarefas femininas e masculinas. Nele, o autor não se aprofunda na divisão por idade, apenas cita que crianças e idosos ajudam conforme podem nas tarefas e também não discute nenhum tipo de diferenciação das tarefas entre as etnias.

Para ilustrar o tópico, ele utiliza duas fotos, na primeira, mulheres Kalapalo confeccionam artesanato com conchas e na segunda, um homem também Kalapalo, constrói uma oca de sapê (segundo as respectivas legendas das fotos).

Em seguida, são trabalhados os últimos textos, “A infância entre os indígenas”, “A adolescência” e “Ser adulto” ocupando 3 páginas (90, 91 e 92) e o maior número de fotos apresentadas e que foram retirados do livro “Índios” de autoria de Aracy Lopes da Silva.³⁰

³⁰ Aracy Lopes da Silva. Índios. São Paulo: Ática, 1988. p.23-4 (citado pelo autor).

Sobre a infância o autor introduz o texto com o conceito de família extensa. Inclusive, o conceito é explicado ao lado do texto e de uma foto em forma de termo de dicionário. Porém, a foto utilizada não faz referência a família extensa, o que observamos é uma mãe pintando o rosto de seu filho o que é confirmado até mesmo pela legenda da foto.



Figura 23: Mulher Yanomami pinta rosto do filho.

Fonte: Boulos, 2012 – 6º, p. 90

O texto que se segue explica como é a primeira infância indígena, fase repleta de cuidados de todo o grupo. Ele traz a divisão das etapas dessa infância para os indígenas, passando pela fase de 4/5 anos e 7/8 anos. Em seu término, reforça-se a ideia de que a vida das crianças indígenas acontece num cenário real, ou seja, a caça, a coleta e o serviço doméstico é feito de verdade sem brincadeiras ou encenações.

Para finalizar o tópico, é colocado ao lado uma foto de crianças Kalapalo. Nessa foto em especial a legenda entrou em contradição com o texto, pois a mesma diz que as crianças brincam de pescar, uma ideia que segundo o texto apresentado não existe entre os povos indígenas: elas estão pescando, não brincando.



Figura 24: Crianças Kalapalo brincam de pescar.
 Fonte: Boulos, 2012– 6º, p. 91

Finalizando os textos e o capítulo, o autor aborda a adolescência e a vida adulta para os povos indígenas³¹. Para a primeira etapa, o texto traz a experiência da etnia Xavante, descrevendo o ritual de preparação do grupo que dura até cinco anos. A última etapa, a vida adulta, ressalta-se que tal fase começa muito cedo e que está intimamente ligada a ter sua própria família e prover o sustento da mesma. Os textos possuem ao lado as fotos, respectivamente, de um jovem Xavante e de um cacique Kalapalo.



Figura 25: Jovem Xavante e Cacique Kalapalo.
 Fonte: Boulos, 2012 – 6º, p. 92

Fato interessante nesses textos a ser apontado é que eles não foram categorizados pelo seu autor. Todo o capítulo tenta se estruturar na relação diferenças

³¹ Textos de: Aracy Lopes da Silva. Índios. São Paulo: Ática, 1988. p.23-7 (citado pelo autor).

versus semelhanças entre os povos indígenas, inclusive apresentando os tópicos nessa ordem. Porém os tópicos finais que possuem uma maior quantidade de textos, apesar de colocados após o tópico semelhanças, não indicam se pertencem às mesmas.

Os títulos: “A infância entre os indígenas”, “A adolescência” e “Ser adulto” possuem a mesma cor e tamanho de letra dos títulos “Diferenças entre os indígenas” e “Semelhanças entre os indígenas” o que sugere esteticamente novos itens. Porém não há nenhuma indicação sobre a “intenção” desses textos: são aspectos da cultura indígena? Como as imagens são de etnias variadas, seriam aspectos culturais de diversidade? Ou são semelhantes entre os grupos das fotos?

Cabe ressaltar que a autora dos textos ao descrever o ritual de iniciação de uma adolescente Xavante reforça a condição de diversidade dos povos indígenas afirmando que: “Em outras sociedades, tudo pode ser (e certamente o é) diferente!” (p.100). Conclui-se com a afirmação da autora que tais rituais, pelo menos na adolescência, são marcas das diferenças buscadas pelo autor e não das semelhanças.

Após os textos e imagens deste capítulo, segue-se a seção Atividades. Em 5 páginas (p.93 a 97), são propostos 8 exercícios, 6 em sequência mais dois exercícios complementares com questões de análise.

O primeiro exercício pede a elaboração de uma ficha, uma espécie de quadro com algumas informações sistematizadas. Para a realização de tal exercício, o autor pede que os dados sejam retirados do Censo IBGE 2010 por ele apresentando no texto do capítulo, porém há questões solicitadas no exercício que não foram contempladas em seu texto, como o maior dos problemas enfrentado pelos indígenas na atualidade.

Ficha	
Quanto são?	
Número de Povos	
Onde vivem	
Nº de línguas indígenas no Brasil	
Região do Brasil com o maior número de indígenas	
Maior problema enfrentado pelos indígenas atualmente	

Figura 26: Exercício 1 – Elaboração de uma ficha
 Fonte: Boulos, 2012 – 6º, p. 93

Deve-se ressaltar que apenas nesse momento, no item do exercício 1, o autor faz referências a existência de problemas enfrentados pelos povos indígenas. Até então, tal discussão não foi citada e para tanto o professor terá que direcionar com os alunos uma pesquisa à parte sobre tal situação, pois não há subsídios para realizar tal exercício.

O tipo do exercício da sequência, o número 2, já foi solicitado anteriormente na página 88, seção Dialogando, na qual são apresentadas duas fotos de indígenas de etnias diferentes e pede-se que com base na pintura, nos enfeites e na aparência estabeleça-se conclusões sobre ambos. Assim como no exercício anterior, o autor busca estabelecer com essas imagens as bases para que os alunos estabeleçam diferenças entre dois grupos.

2 Observe esses indígenas com atenção e responda.



O que se pode concluir sobre esses dois indígenas com base na pintura, nos enfeites e na aparência?

Figura 27: Dois indígenas.

Fonte: Boulos, 2012 – 6º, p. 93

Como já dito anteriormente sobre esse tipo de exercício (Figura 21), mesmo que tenham se alterado as duas imagens e os dois indígenas sejam mais jovens, para as crianças dessa faixa etária tal exercício é mais vago do que se supõe. Eles irão observar com facilidade as diferenças em pintura e enfeites, até mesmo as físicas, porém, mais uma vez ressalta-se que isso não é suficiente para se construir a

percepção de que se tratam de povos diferentes. Ainda a visão do indígena genérico irá se estabelecer.

Os exercícios que seguem, 3, 4 e 5, pedem respectivamente que os alunos estabeleçam as semelhanças entre os povos indígenas, encontrem a alternativa errada e a reescrevam corretamente dentre 4 frases sobre o conteúdo do livro e por último, responda se na nossa sociedade há uma divisão de tarefas entre os sexos, isto é, tarefas de atribuição feminina e masculina.

O exercício 5 exigem comparações entre as sociedades indígenas e não indígenas a partir dos critérios da nossa sociedade. Esse tipo de exercício quando realizado com os alunos tende a conclusões polêmicas e distorcidas por parte dos mesmos que variam de um extremo a outro: “a sociedade indígena parece com a nossa porque são as mulheres que cuidam das crianças” e “a sociedade indígena é machista porque mulher só faz serviços domésticos”.

Como aponta Rodrigues (2001, p.110), esses tipos de exercícios comparativos são uma falha dentro do material pois:

Quando alguém entra em contato com costumes diferentes, que não consegue compreender, sua primeira reação é fazer comparações, tomar por base sua própria cultura, numa tentativa de organizar a informação a partir daquilo que conhece e elabora, muitas vezes, conclusões preconceituosas, pobres e equivocadas.

Nessa página (94) finalizando essa sequência, o exercício 6 traz em destaque (usa a fonte em negrito) o título Uma voz indígena e traz um trecho da entrevista de Davi Kopenawa Yanomami, apontando-o como “pajé (líder religioso)” dos Yanomami e principal líder indígena na atualidade.

Tal questão chama a atenção por ser um dos únicos trechos do material onde aborda-se as questões relacionadas aos problemas e enfrentamentos dos povos indígenas na atualidade, como por exemplo a demarcação das terras indígenas. Nela, um pequeno texto aborda a relação dos indígenas com a natureza no qual Davi Kopenawa fala sobre a relação dos Yanomami com as serras, enfatizando o caráter sagrado das mesmas por estarem ligadas à espiritualidade desse povo.

O exercício poderia ser melhor explorado se abordasse a relação capitalista, de mineração predatória da natureza na região onde vive Davi Kopenawa versus a visão de preservação do povo Yanomami. Porém o autor não faz o recorte no texto

tocando nessa questão e propõe duas perguntas bem vagas sobre o mesmo: o modo de ver pelo pajé, as serras, é diferente do que predomina em nossa sociedade? E como é o modo que esse líder vê a natureza? Mais uma vez o autor recorre aos exercícios que tentam traçar paralelos entre as diferentes sociedades.

Além dessa sequência de seis exercícios, as páginas 95, 96 e 97 são compostas por mais dois blocos de questões. Os exercícios estão divididos nas seções “A imagem como fonte” e “O texto como fonte” e no livro do professor já estão com as respostas em cor vermelha.

O primeiro bloco de título A imagem como fonte, tem um pequeno parágrafo introdutório, onde segue-se uma imagem de meia página com a foto de cestos, que segundo a legenda é “Cestaria Wajãpi, 2008”. Como é possível observar, posterior a imagem são apresentadas 6 questões para os alunos responderem sobre a mesma. Essas são questões variadas, de observação da imagem (sobre o tipo de objeto) opinativas (se gostou do objeto) e de pesquisa extra escolar (quais são os materiais utilizados na cestaria e sobre a etnia Wajãpi).

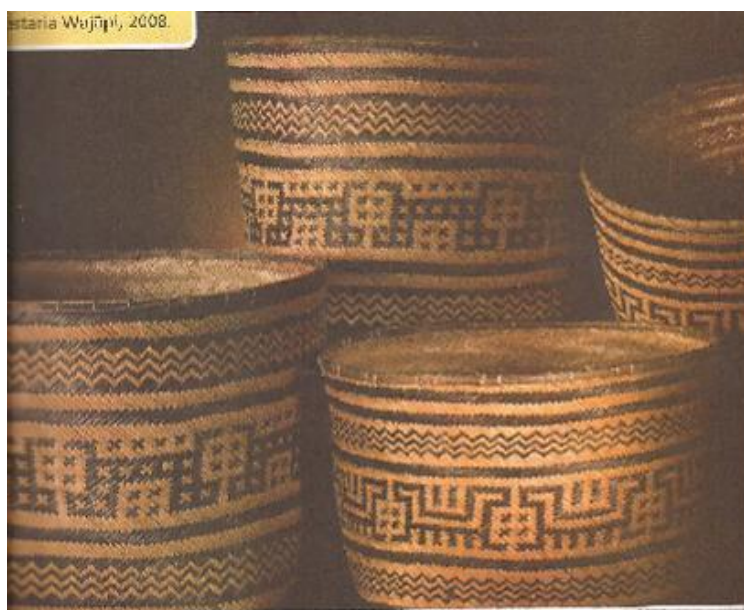


Figura 28: Cestaria Wajãpi.
Fonte: Boulos, 2012 – 6º, p. 95

Na seção “O texto como fonte”, encontra-se uma entrevista do cacique Aritana Yawalapiti, que na introdução da mesma o autor apresenta como a liderança mais respeitada do Alto Xingu. Relembra-se que o mesmo exercício já foi apresentado

nesse trabalho, pois ao ser retirado do livro do aluno na edição de 2015, ele constará no livro do professor deste ano como atividade complementar sugerida nesse material.

Nessa entrevista, o cacique se mostra preocupado com a influência da educação não índia dentro de sua comunidade e como ela exerce influência sobre os jovens que acabam por abandonar a cultura indígena. Além disso, Aritana Yawalapiti aborda questões importantes como não se sentir representado pelos órgãos oficiais do Estado, como a Funai, e de desejar que apenas os indígenas tratem dos problemas relacionados à educação, saúde e outros sem intermédio de não indígenas. Logo após a entrevista são propostas 4 questões para os alunos responderem.

3.1.1 ANÁLISE DO CAPÍTULO 5 “INDÍGENAS: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS” – EDIÇÃO 2012

Como conclusão da análise do capítulo 5 “Indígenas: diferenças e semelhanças” em seus textos, imagens e exercícios, ressalta-se alguns aspectos. Baseando-se no trabalho de Rodrigues (2001) observa-se que o autor estruturou o conteúdo do mesmo em:

1 – Diversidade dos povos indígenas centrada em dois quesitos: aspectos físicos e língua;

2 – Semelhanças entre os povos indígenas centradas na relação com a terra, na divisão natural das tarefas e na vida em comunidade.

No primeiro aspecto, apesar da ênfase do autor em tentar garantir a diversidade dos povos indígenas, as suas “diferenças”, o material está centrado nas semelhanças, portanto recaindo ainda na ideia do índio “genérico”. Pode-se observar isso, pela quantidade de espaço dedicado aos textos de um aspecto e de outro. Se no tópico as diferenças entre os indígenas ocupa no livro duas metades de páginas (88 e 89), incluindo-se as duas imagens e uma tabela, o item das semelhanças possui 3 páginas e meia.

A ideia central, que permeia o material, é a de que os povos indígenas possuem muito mais coisa em comum apesar de sua diversidade. Na verdade, no material, a palavra diversidade não é citada. Antes de iniciar o item “Diferenças entre os povos indígenas” na página 88, o autor faz um pequeno texto introdutório, onde afirma que:

Cada povo tem sua cultura própria, isto é, língua, crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com os outros povos. As histórias e culturas indígenas marcaram profundamente nosso jeito de ser, nossos hábitos, nossa língua etc. Apesar disso, sabemos pouco sobre sua *contribuição* (grifo nosso) para a história e a cultura brasileiras. (BOULOS, 2012 – 6º, p. 88)

Ressalta-se que o autor não afirma claramente que a cultura brasileira tem como matriz, como base, as histórias e os aspectos culturais de variadas culturas indígenas, algumas delas presentes em nosso cotidiano e que além de não fazer tal afirmação, trabalha sobre o aspecto da *contribuição* como foi destacado no texto.

Segundo Rodrigues (2001, p. 120) isso seria uma espécie de “regra” nos livros didáticos: apresentar as contribuições dos povos indígenas para a cultura brasileira baseando-se ainda na ideia de formação cultural por meio da junção de três povos: indígena, africano e europeu. Ainda para a autora:

Não se trata de discutir contribuições desses ou de quaisquer outros povos. A história ensinada atualmente não propõe o entendimento de relações lineares e harmoniosas. Propõe aprender sobre outras culturas, outros povos que possuem formas diferentes de entender e de explicar o mundo e sua existência nele. (RODRIGUES, 2001, p.121)

Iniciando nesse contexto da diversidade, o autor explora as diferenças físicas e culturais (através da pintura corporal e dos enfeites) desses povos indígenas. Como apontado no exercício das Figuras 21 e 27, apresentados acima, e por meio de comparações pede-se que os alunos estabeleçam essas diferenças.

Ao aplicar esse exercício em sala, observa-se que para os alunos dessa faixa etária e série são perceptíveis apenas algumas das diferenças que o autor do material quer apontar: as cores das pinturas corporais e os adereços/enfeites do corpo. Essas são as características de diferença mais marcantes, perceptíveis para essa idade.

Porém, não são evidentes os traços físicos apontados como diferenças, pois para essa faixa etária, os alunos estão diante das fotos de dois homens indígenas, mais velhos ou “já senhores” (Figura 21), tal qual utilizam esse termo às pessoas mais velhas que seus pais ou de dois indígenas jovens (Figura 27). Para eles, não há traços físicos tão evidentes que os diferencie na cor de suas peles, no formato de seus rostos, cabelos ou cor dos olhos.

Na questão ainda das diferenças, o autor traz no texto introdutório à tabela apresentada que no Brasil são faladas 180 línguas indígenas, agrupadas em famílias

ou troncos: “Tupi (*o mais bem conhecido*) e o Macro-jê. O tronco Tupi tem cerca 10 famílias, e o Macro-Jê, aproximadamente 12. Há ainda famílias constituídas de apenas uma língua”. (Boulos, 2012, p. 89) A fonte utilizada para tais dados é o livro “A temática indígena na escola” de 1998³². O quadro encontra-se recortado, apresentando apenas 4 famílias de cada tronco e o autor não cita famílias como Karib, Aruak, Tikuna, Tukano, Yanomami e outras que não pertencem ao troncos linguísticos.

Ambos os aspectos, físicos e línguas não conseguem construir a ideia de diferenças entre os povos indígenas nos alunos. Inclusive no aspecto linguístico, cita Rodrigues (2001, p. 118) que: “a forma como são mencionadas as diferenças linguísticas causam ao leitor a impressão de que as línguas são mais uma das inúmeras características que fazem dos povos indígenas seres diferentes dos “brancos”.

Assim, quando apresenta-se a tabela, geralmente os alunos ficam interessados em pronunciar o “nome” das línguas citadas devido a diferença de sonoridade com sua língua, mas ainda não conseguem se atentar às diferenças culturais que cada língua determina. Para eles Karitiana, Juruna, Bororo e Krenák são indígenas. Nessa idade, eles ainda estão iniciando os estudos linguísticos na disciplina de língua portuguesa e em sua percepção, o que prevalece é apenas que os indígenas falam muitas línguas ao contrário de nossa sociedade não índia.

A diversidade das etnias, em seus aspectos multiculturais não foi atingida com essa abordagem e proposta, pois foi descontextualizada de um contexto maior. Não se esclareceu a importância do conhecimento dessas inúmeras línguas e também não foi ressaltado como foi violento o processo histórico que acabou por extinguir várias línguas indígenas.

Na verdade, ressalta-se como uma das principais críticas ao material do 6º ano esse aspecto: a ausência dos conflitos, da violência utilizada e da luta travada por estes povos pela sua sobrevivência há mais de 500 anos.

A ausência dessas questões, associada às imagens idílicas, com os indígenas sempre junto à natureza, de pintura e enfeite dos seus corpos, trabalho com cestaria,

³²Citado pelo autor. Fonte: TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. 2 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1998. P.300-2.

pesca realizada por crianças, remete à falsa sensação de que os povos indígenas viveram e vivem em paz em suas comunidades de acordo com sua cultura. Uma falsa sensação de harmonia com a sociedade não indígena como quem respeita e resguarda o modo de ser desses povos, não “incomodando-os”.

Para tratar das semelhanças entre os povos indígenas, o autor trabalha como primeira ideia a relação que esses mantêm com a terra. Segundo o mesmo:

Entre os indígenas a terra é o conjunto de pessoas que vivem em cada aldeia. Enquanto um grupo estiver trabalhando em uma área, essa área e seus frutos lhe pertencem. Em outras palavras, a posse da terra é coletiva. Já na sociedade capitalista, a terra é uma mercadoria – algo que se compra, vende ou aluga, quase sempre para acumular riqueza. Uma pessoa pode ser dona de terras nas quais nunca pôs os pés ou só conheceu no ato da compra.” (BOULOS, 2012 – 6º, p.89)

Observa-se que o autor não apresentou que essa comparação é feita com a nossa sociedade não índia e capitalista. Ele perdeu a excelente oportunidade de discutir e aprofundar essa relação predatória da sociedade capitalista com a terra e como os indígenas sempre estiveram no centro dos conflitos pela posse dessas terras.

O autor não faz nenhuma menção sobre a questão conflituosa envolvendo indígenas e os interesses da sociedade não índia sobre suas terras. Nesse material não aparecem os conflitos e disputas travadas pelas comunidades indígenas pela posse e permanência de suas terras ancestrais.

Por exemplo, a legenda da foto da página 87, Figura 20, cita que há indígenas vivendo em terras indígenas. Porém não se diz nada à respeito, não aparece nada no material sobre as demarcações de terras indígenas, cheias de conflitos e disputas acirradas envolvendo indígenas, Estados e interesses capitalistas. As questões relacionadas à violência utilizada nos processos pela disputa dessas terras deveria estar presente nesse material, deveria norteá-lo.

Ainda na ideia de semelhanças, recorre-se à divisão do trabalho por sexo e idade nas comunidades indígenas. O autor lista as tarefas femininas e masculinas, dividindo-as em dois blocos. A seleção desse aspecto pode ser encarada como uma forma, como aponta Rodrigues (2001), de se utilizar do critério de “naturalização”, escolhendo-se um parâmetro a partir do que se conhece e acha correto: é normal, natural que haja nas sociedades a divisão de tarefas, com papéis masculino e feminino bem definidos.

Outro aspecto discutido também no trabalho de Rodrigues (2001, p.110) é que ao se apresentar o conhecimento dos povos indígenas, baseando-se em comparações com sua própria cultura, poderá se levar alunos a criar “conclusões pobres, equivocadas e preconceituosas”. Tal situação encontra recorrência constante no material por meio de seus exercícios. Parte desses são de comparação da sociedade a qual pertence os alunos com o texto ou imagem apresentados.

Concluindo, em geral, o material se silencia sobre as questões contemporâneas das populações indígenas. O material exclui as demandas indígenas da atualidade e sua constante luta pelo acesso à saúde, educação e posse da terra. No material todo, o autor apresenta apenas uma entrevista na qual o indígena trata sobre questões relacionadas à educação dos povos indígenas e a representatividade de não índios em questões sobre esses povos.

Existe uma falta de contexto e relação com a sociedade não índia em todo o material. A mesma legenda que afirma que há indígenas vivendo em terras indígenas também afirma que eles vivem em cidades. Porém, não há imagens nem textos que ratifiquem a ideia. Não há indígenas em situação alguma de relacionamento com as cidades, por exemplo, em suas moradias nessas. Não há indígenas estudando, trabalhando, sendo atendidos em serviços da saúde ou atendendo nos mesmos; não há indígenas exercendo atividades nas cidades, como o comércio em pontos estratégicos dessas.

Ao afirmar que eles estão nas cidades, mas não contextualizá-los, significá-los com relação às mesmas, o autor e o material reafirmam a “invisibilidade” dos povos indígenas pelas sociedades não índias: eles existem, vivem até em cidades, mas não entre nós e não como nós.

3.2 LIVRO DO ALUNO 6º ANO – EDIÇÃO 2015

O exemplar do aluno do autor Alfredo Boulos Júnior, “História Sociedade & Cidadania”, 6º ano, 3ª edição em 2015 possui como na edição anterior, 320 páginas, incluindo-se nesse número as páginas de Apresentação, Agradecimentos, Trabalhando com *blogs*, Sumário, Bibliografia e Mapas de apoio. Nessa edição foi suprimido o item Glossário. A capa do livro é a Figura 13 do capítulo anterior.

A única diferença desse para o livro do professor consiste que ao final do mesmo, no exemplar chamado de Manual do Professor em sua capa, há um acréscimo de 128 páginas. Exceto em alguns exercícios que constam respostas e comentários sobre os mesmos, as 320 páginas até a sessão Manual do Professor são exatamente iguais nos dois exemplares.

Nessa edição são 14 capítulos (na anterior 15 capítulos) do livro e repetem-se na mesma estrutura, divididos em quatro grandes unidades: I – História, cultura e *patrimônio*; II – O legado dos nossos antepassados; III – Vida urbana: Oriente e África e IV – A luta por direitos. Todos os capítulos ainda apresentam os conteúdos em pequenos textos, com as divisões de títulos e subtítulos e além desses, os boxes ou caixas de texto com o subtítulo “*Para refletir*” e “*Para saber mais*” e após o texto do mesmo traz a proposição “*Dialogando*” com perguntas.

Em análise ao livro do 6º ano – edição 2015 percebe-se que o mesmo sofreu alterações nos conteúdos propostos com relação à edição 2012 sobre a história e cultura indígena. Essas alterações ocorreram com a inclusão de textos e imagens nos Capítulos 1 “História e fontes históricas” e Capítulo 2 “Cultura, patrimônio e tempo”.

No Capítulo 1, As fontes da História (página 16), a imagem do Art. 26 da lei 11.645/08 foi mantida, suprimindo-se os parágrafos (Figura 16). Também foi retirado o exercício com a lei da edição anterior. Ainda nesse mesmo tópico, na página 18, o autor apresenta diferentes crianças brincando e coloca uma foto de crianças indígenas, porém sem identificá-las.



Figura 29: Crianças indígenas brincando
Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 18

Nesse capítulo, item Atividades (página 23), o autor propõe no exercício 5 que os alunos classifiquem as imagens por ele apresentadas em fontes históricas escritas, visuais, orais e materiais. Entre as imagens, ele utiliza mais uma vez o artigo 26 da lei 11.645/08 e mais duas fotos: número 2, cestos indígenas e número 4, família indígena da etnia Kambeba.



Figura 30: Cestos e família indígena Kambeba

Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 23

O Capítulo 2 traz no tópico “Patrimônio cultural: conhecer para valorizar” uma discussão sobre a temática indígena no subitem “A valorização das matrizes africana e indígena” (página 32.) Nesse, o autor explica que por muito tempo valorizou-se os bens culturais ligados ao modelo europeu e que nas últimas décadas outros bens culturais, de outros grupos humanos, passaram a ser considerados igualmente importantes para a sociedade brasileira. Esses bens culturais estão ligados a matriz africana e indígena e como exemplo da última, o autor cita as bonecas Karajá com uma imagem e legenda explicativa.



Figura 31: Bonecas Karajá

Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 23

No mesmo capítulo, no item Tempo, como na edição anterior, o autor utiliza o exemplo de comunidades indígenas e sua relação estabelecida com o tempo. Na página 34, no subitem “Formas e instrumentos de medição do tempo”, ele explica que há grupos humanos que organizam a vida baseados nos fenômenos naturais. Ao lado do texto, ele utiliza a imagem abaixo e em sua legenda explica que os Kalapalo são um exemplo de grupo humano que organiza suas atividades de acordo com a colheita do pequi, na estação chuvosa, cujo período é de festa.



Figura 32: Irmãs Kalapalo abrindo o pequi.
Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 34

Ainda no mesmo capítulo, no item “O tempo histórico” (página 37), como na edição anterior de 2012, o autor retoma as discussões sobre as mudanças no tempo e utiliza o exemplo do povo Kayabi como habitantes do Brasil que utilizam um tempo histórico diferente. As discussões da edição anterior são as mesmas, a alteração ocorreu nas imagens utilizadas para compor o calendário Kayabi, que nessa edição vieram distribuídas em duas páginas e em formato de desenhos.



Figura 33: Calendário Kayabi – parte 1.

Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 38 e 39



Figura 34: Calendário Kayabi – parte 2.

Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 38 e 39

Finalizando, no item Atividades, no exercício 4 (página 42), o autor propõe três imagens de hábitos culturais de diferentes povos. Entre elas, ele apresenta a foto de Raoni, liderança indígena do povo Kaiapó. Em duas questões abaixo das imagens, pergunta-se o nome que se dá ao comportamento de quem ri de hábitos culturais diferentes do seu e que se dê exemplos de etnocentrismo.



Figura 35: Raoni liderança indígena dos Kaiapó

Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 42

Com relação ao Capítulo 5 – Os indígenas: Diferenças e semelhanças, todos os textos e exercícios dos boxes *Dialogando* e *Para saber mais* permaneceram idênticos, alterando-se as imagens apresentadas no capítulo e os exercícios no final do mesmo. A estruturação capitular no livro permaneceu sem alterações.

No capítulo 4, A “*Pré-História*” brasileira, onde ainda estão os conteúdos sobre as principais teorias sobre a ocupação do continente americano e as descobertas arqueológicas no Brasil (Lagoa Santa (MG), Serra da Capivara (PI), Umbu (RS), Sambaquis (litoral ES-RS), Santarém e Marajoara (PA). A parte dedicada à temática específica de História e Cultura Indígena se encontra no Capítulo 5, cujo título é *Indígenas: diferenças e semelhanças* (Unidade II – O legado dos nossos antepassados). O capítulo 5 inicia na página 93 e se encerra na página 107.

O capítulo continua estruturado na mesma divisão:

- Localização geográfica dos povos indígenas na América;
- Termos;
- Povos indígenas no Brasil;
- Diferenças e semelhanças entre os indígenas brasileiros;
- Diferenças: traços físicos e línguas;
- Semelhanças: a relação com a terra e a divisão do trabalho;
- A infância, a adolescência e a vida adulta entre os indígenas.

O final do capítulo, a seção *Atividades* que nessa edição sofreu alterações significativas ainda conservam o padrão de:

- Atividades de fixação sobre os textos apresentados;
- Imagem e texto como fontes históricas para pesquisa e reflexão

No encerramento dos capítulos a seção “*Atividades*”, apresenta os exercícios de fixação e de pesquisa, porém diferente da edição 2012, não há mais as duas repartições específicas: “*A imagem como fonte*” e “*O texto como fonte*”. Ao final de uma sequência de exercícios está à divisão *Leitura e escrita em História*, com os subitens, *Leitura de imagem*, sobre uma imagem apresentada e *Leitura e escrita de textos*, sobre dois textos apresentados com os seguintes títulos: *Vozes do Passado* e *Vozes do Presente*. Nesse último, o texto na maioria das vezes está acompanhado por uma imagem.

Por fim, as últimas divisões capitulares da edição anterior também foram suprimidas: “*Livros, sites e filmes*” e “*Debatendo e concluindo*”. Foram substituídas pelas divisões: *Integrando com...Língua Portuguesa* e *Você cidadão!*

Na primeira página do Capítulo 5 (página 93) alterou-se a imagem de um dos cocares. Como segue abaixo, o autor ainda solicita algumas questões sobre o significado dos cocares para os grupos indígenas e também solicita aos alunos a mesma comparação entre esses, sobre qual deles achou mais o bonito.



Figura 36: Cocar Yawalapiti à esquerda e cocar Bororo à direita.

Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 93

A próxima página que sofreu alteração em suas imagens foi à página 95. Comparando-se com a imagem da edição anterior, percebe-se que foto dos indígenas na venda de cestaria foi retirada desta edição, aumentou-se o tamanho e a perspectiva

da foto dos indígenas em uma dança e manteve-se inalterada uma foto de indígenas numa espécie de arquibancada.



Figura 37: Indígenas vivendo nas áreas indígenas e nas cidades.
 Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 95

Além dessas, houve substituições de imagens a partir da página 96. Assim como na edição anterior, trata-se de um exercício de comparação entre os traços físicos assim como os enfeites de dois indígenas de etnias diferentes. Tal exercício encontra-se no item *Diferenças entre os indígenas*, no subitem *Traços físicos* e busca traçar diferenças entre os indígenas a partir de seus aspectos físicos e enfeites.

Na edição 2015, o autor substituiu as imagens para o exercício de comparação. Nessa edição, ele se utiliza das fotos de dois indígenas, uma mulher e um homem, respectivamente das etnias Yanomami e Paresi (como consta na legenda) e numa caixa ao lado do texto, o *Dialogando* solicita por meio da pergunta “O que se pode dizer desses indígenas observando os traços físicos e os enfeites que eles usam?”(BOULOS, 2015 - 6º, p. 96)

O quadro na página 97, no tópico *As línguas* (Figura 22) sobre a diversidade linguística, que aponta como dado mais de 180 línguas faladas pelos indígenas no Brasil é mantido, com os dois troncos linguísticos, Tupi e Macro-Jê e os exemplos de algumas famílias e línguas faladas pelos indígenas.



Figura 38: Indígena yanomami e líder indígena paresi.
Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 96

Em sequência, as imagens que foram substituídas estão no item *As semelhanças entre os indígenas* na página 98, no subitem *A divisão é feita por sexo e idade*, na qual o autor traça as semelhanças entre os povos indígenas por meio da divisão do trabalho, com tarefas masculinas e femininas definidas. As imagens que se seguem de acordo com a legenda são, respectivamente, de indígena (não especificado o sexo) Sateré-Mawé tecendo cestos e indígena idoso contando histórias às crianças Guarani.



Figura 39: Indígena fazendo artesanato e idoso indígena contando histórias às crianças.
Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 98

Finalizando as comparações das imagens entre às edições 2012 e 2015, o item *A infância entre os indígenas* (página 99) também fez substituições. Trocou a foto de crianças indígenas pescando pela foto de crianças Yanomami brincando com um animal de estimação (de acordo com a legenda).

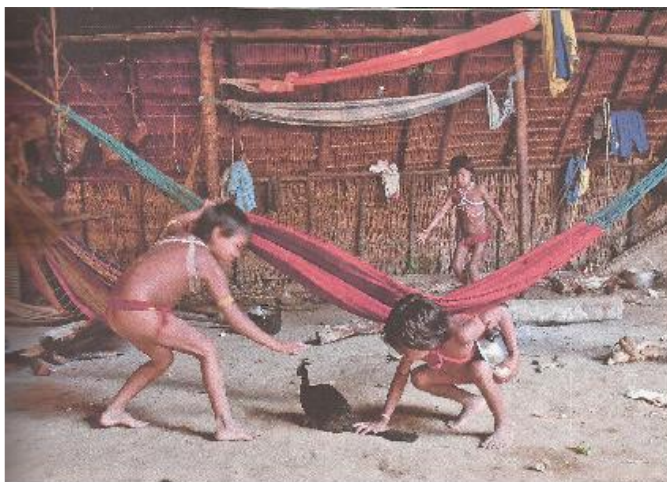


Figura 40: Crianças Yanomami brincam com animal de estimação.
 Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 99

Na sequência, os itens *A adolescência* e *Ser adulto* mantiveram as imagens da edição 2012 (Figura 26). Ressalta-se mais uma vez que os textos que acompanham as referidas imagens não sofreram nenhuma alteração de uma edição para outra.

Outro item que sofreu alterações significativas foi *Atividades* com exercícios a partir da página 101. A quantidade de exercícios propostos aumentou: na edição 2012 foram propostos 8 exercícios e em 2015 foram 11.

Na edição 2015, o item encontra-se subdividido. No subitem *I. Retomando*, no primeiro exercício é pedido que seja realizada uma observação em duas fotos aéreas e depois a comparação das moradias indígenas. O autor especifica a pergunta: “O que se pode dizer a respeito dos povos indígenas observando suas moradias?” (BOULOS, 2015 – 6º, p. 101)

A intenção é que os alunos percebam as diferenças na disposição das moradias indígenas e com isso possa perceber que se trata de uma característica de distinção entre esses povos.



Figura 41: Vista aérea aldeia Kalapalo e aldeia Wai Wai.
 Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 101

Em sequência o autor, ainda na página 101, propõe os exercícios 2 e 3, nas quais são solicitadas, respectivamente, as semelhanças entre os povos indígenas e que o aluno faça a montagem de um quadro e liste de um lado as tarefas masculinas e de outro, as femininas.

No exercício 4, o autor apresenta um texto sobre a Cachoeira de Iauaretê, em São Gabriel da Cachoeira (AM) reconhecido pelo IPHAN como bem natural. O texto explica como cada parte da cachoeira (pedras, ilhas, lajes) guarda um simbolismo dentro das narrativas das etnias da região. O autor utiliza uma foto do município de São Gabriel da Cachoeira, na página seguinte (p.102) e pede duas questões para os alunos: uma de interpretação de textos e outra de análise de texto.

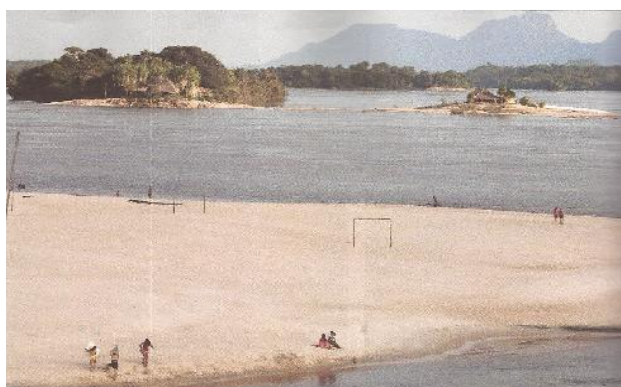


Figura 42: Vista da cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)

Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 102

No próximo exercício, o de número 5, ainda na página 102, o autor o propõe como indicação de pesquisa extraescolar, como apontado na análise da edição 2012 por se tratar do preenchimento de uma tabela cujas informações não estão todas disponíveis no livro.

5. Pesquise sobre povos indígenas na atualidade. Use como fonte de pesquisa os dados publicados pelo Censo (IBGE) 2010.

Indicação de site para a pesquisa:

- Gráficos e tabelas. IBGE. Rio de Janeiro, 2010. Indígenas. Disponível em: <<http://cbsa.ibge.gov.br/indigenas>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

Quanto são?	
Número de povos	
Onde vivem	
Número de línguas indígenas no Brasil	
Região do Brasil com o maior número de indígenas	
Maior problema enfrentado pelos indígenas atualmente	

Figura 43: Exercício 5 – Quadro de pesquisa.
Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 102

O próximo exercício, número 6, está na página 103 e traz um texto e duas imagens ocupando toda a página sobre o ritual praticado pela etnia Sateré-Mawé, do interior do Amazonas com a formiga tucandeira. Após a apresentação do texto e imagens são solicitadas 4 questões, duas de interpretação de texto, uma de análise do texto e comparação com a sociedade não índia e uma questão que solicita a opinião dos alunos sobre o ritual.



Figura 44: Formigas saúva e luva para o ritual da formiga tucandeira.
Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 103

Como já citado, em acréscimo ao item Atividades, nessa edição encontram-se novas seções com outros exercícios propostos. Na página 104, o subitem *II. Leitura e escrita em História*, traz o exercício a - Leitura da Imagem. Tal exercício é o mesmo que se encontra na edição 2012 (Figura 29), com a única alteração que na edição 2015 ele ocupa apenas meia página, pois a imagem de análise foi reduzida.

Em sequência o autor propõe o exercício b – Leitura e escrita de textos. O primeiro exercício a ser apresentado vem com o título Vozes do Passado. Nesse, por meio de um texto de Jean de Léry, do livro Viagem à terra do Brasil, o autor (como apontado na introdução do texto) busca discutir a visão de um missionário calvinista acerca dos Tupinambá. A seguir são propostas algumas questões de interpretação sobre o mesmo.

O próximo exercício, se encontra na página 105 e possui o título Vozes do Presente. O exercício traz uma entrevista de Davi Kopenawa Yanomami que consta na edição 2012. A alteração feita ao exercício é o acréscimo do título ao texto “Uma voz indígena” e o acréscimo da imagem do autor do texto. As questões propostas para os alunos resolverem se encontram na página 106 e também não sofreram alterações.

VOZES DO PRESENTE

O pajé (líder religioso) Davi Kopenawa Yanomami é um dos principais líderes indígenas da atualidade. Veja o que ele diz:

Uma voz indígena

Na nossa terra temos muitas serras. Dentro das serras moram os xaporis, hekuras, os espíritos da natureza. As serras são lugares sagrados [...] onde os espíritos dos mortos retornam para viver. Os nossos velhos deixaram seus espíritos nesses lugares. Nós, yanomamis, queremos que as serras sejam respeitadas, não queremos que sejam destruídas. Queremos que esses lugares sejam preservados para não acabar com a nossa história e com nossos espíritos.

ZELI, M. Katsue U.; ADISSI, Valéria Pariz A. Ser índio hoje. São Paulo: Loebla, 1998, p. 63.



Davi Yanomami enquanto participava de um evento sobre meio ambiente e desenvolvimento, no Rio de Janeiro.

105

Figura 45:Entrevista de Davi Yanomami.

Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 105

O último exercício do item II chama-se c. Cruzando fontes. No mesmo são apresentadas uma imagem e uma ilustração de crianças brincando de cabo de guerra, respectivamente apresentadas como Fonte 1 e 2, e solicita-se abaixo que os alunos resolvam 3 questões: a primeira e a segunda de comparação entre as imagens, solicitando-se respectivamente, as semelhanças e as diferenças e a última questão solicita uma pesquisa sobre a origem do cabo de guerra e a montagem de um pequeno texto.



Figura 46: Crianças brincam de cabo de guerra em fotografia e desenho.
 Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 106

Por fim, encontra-se na edição 2015, na página 107, os exercícios dos itens *III – Integrando com... Língua Portuguesa* e *IV – Você cidadão!*, com duas propostas. Na primeira, o autor traz um pequeno poema de César Obeid do livro “Tupiliques”, em que as palavras de origem indígena aparecem em textos de língua portuguesa. A intenção é justamente encontrar essas palavras presentes em nosso vocabulário.

A segunda proposta refere-se aos 3 exercícios que pedem a localização das palavras de origem Tupi no poema e seus significados. O último exercício solicita dos alunos uma pesquisa extraescolar sobre uma lenda que apresente termos de origem Tupi.

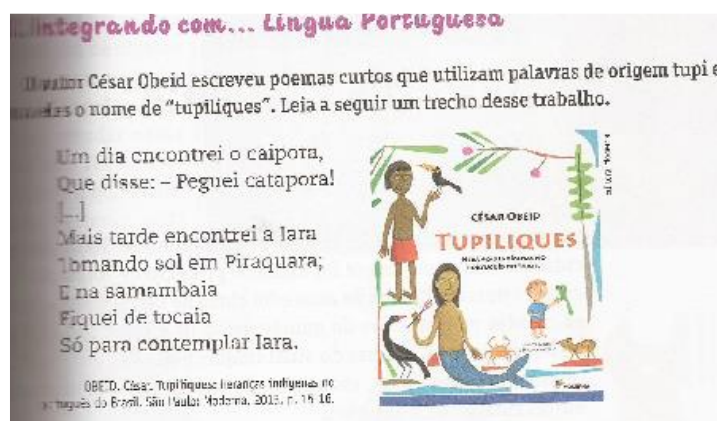


Figura 47: Poema e capa do Livro Tupiliques de César Obeid.
 Fonte: Boulos, 2015 – 6º, p. 107

O último exercício, *IV – Você cidadão!* pede para ser realizado em duplas e tem o seguinte enunciado: “Você já deve ter ouvido a expressão “programa de índio”, frequentemente usada para dizer que determinado passeio ou divertimento é péssimo. Debata o assunto com um colega e dê sua opinião por escrito. A seguir poste seu texto no blog da turma.” (BOULOS, 2015 – 6º, p. 107). Abaixo do enunciado o autor indica dois sites para a pesquisa.

3.2.1 ANÁLISE DO CAPÍTULO 5 “INDÍGENAS: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS” – EDIÇÃO 2015

Como conclusão da análise dos textos desse capítulo, percebe-se que os pontos mais polêmicos da análise anterior do capítulo, na edição 2012, permanecem, principalmente devido ao fato de que nos conteúdos propostos como textos base no capítulo 5 não foram alterados.

Pode-se listar esses pontos polêmicos nos seguintes tópicos:

- A insistência em se estabelecer diferenças entre os povos indígenas não ficaram claras, quase “naturais” às crianças e adolescentes nessa idade escolar;
- O final do capítulo (Infância, Adolescência e Vida Adulta) “desconectado” com o restante da proposta por não se encaixar nem nas semelhanças nem nas diferenças, deixando a impressão de textos que despertam o “fascínio” pelo “exotismo” dos povos indígenas;
- A ausência de indígenas contextualizados aos lugares citados no texto: terra indígena e cidades. Aparecem apenas indígenas ligados à aldeia, à floresta, à natureza, numa ideia ainda idílica;
- A ausência de conflitos na vida dos povos indígenas. Tanto no passado quanto no presente, o autor não cita as lutas violentas travadas contra esses povos com interesse em tomar suas terras e a riqueza existente nelas;
- A ausência de indígenas com suas demandas atuais por educação, saúde, terra e trabalho (formas de sobreviver), respeitando sua cultura

e história, seus laços com um passado e um presente contextualizado;

Com relação aos exercícios de uma edição para a outra observa-se as seguintes permanências e alterações:

- Como na edição 2012, todos os exercícios são perguntas/respostas. Porém nessa fase escolar são necessários exercícios variados como completar, marcar X, Verdadeiro e Falso, cruzadinha, pintar e recortar. Apenas um tipo de exercício não preenche as necessidades de ensino/aprendizagem do 6º ano.
- Nas duas edições, muitos exercícios solicitam o uso de duplas o que “interfere” na autonomia do docente que em muitos casos não pode utilizar tal recurso (salas indisciplinadas, turmas que “excluem” alguns alunos, etc)
- Há um excesso de exercícios que solicitam “a opinião do aluno”, “comparações”, “o que você mais gostou”, porém é nessa idade escolar, inclusive na disciplina, inicia-se o trabalho com os conceitos primordiais de cultura, relativismo cultural, alteridade e outros. Nessa série inicia-se um árduo trabalho de desconstrução de preconceitos sobre o “outro” já arraigados e reforçados nesses alunos. Portanto, suas visões e opiniões geralmente são preconceituosas e tudo que vem do “outro” é feio, estranho, sem sentido.
- Apenas utiliza uma entrevista como fonte histórica, o texto com Davi Kopenawa e nas duas edições, a mesma é muito pouco valorizada e problematizada.
- O acréscimo de alguns exercícios como na edição 2015 a respeito do ritual da formiga tucandeira (Exercício 6) contribuiu apenas para reforçar a curiosidade dos alunos e inclusive solicitaram material extra sobre tal ritual (reportagem). Tal exercício reforça a ideia de exotismo e de estranhamento entre os alunos, não constituindo-se em boa indicação.

Entre os pontos positivos, o material introduziu a temática indígena em outros capítulos e discussões, ampliando os textos sobre cultura, cultura e patrimônio e tempo histórico. Deu ênfase na diversidade cultural em costumes e identidades, assim

como no fato de que a cultura afro descendente e indígena é um importante legado à sociedade brasileira. Além disso, o material 2015 também ampliou o conceito de tempo histórico ao enfatizar a importância do tempo da natureza aos povos indígenas.

3.3 LIVRO DO ALUNO 7º ANO – EDIÇÃO 2012

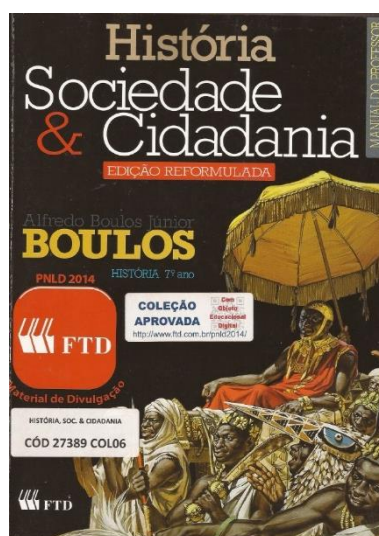


Figura 48: Capa do livro do 7º ano – edição 2012
 Fonte: Boulos, 2012 – 7º

O exemplar do aluno do autor: Alfredo Boulos Júnior, “História Sociedade & Cidadania”, 7º ano, 2ª edição em 2012 possui 320 páginas e a mesma divisão estrutural do livro do 6º ano em: Apresentação, Agradecimentos, Trabalhando com *blogs*, Sumário, Bibliografia, Mapas de apoio e Glossário. A diferença desse para o livro do professor também é a mesma nos dois exemplares, pois com o Manual do Professor há um acréscimo de 128 páginas.

Junto com a ficha catalográfica encontram-se as informações editoriais e a reprodução da foto da capa em menor tamanho e com os dados sobre a mesma: do que ou de quem é a foto, data, local e autoria.

São também 15 capítulos do livro que estão divididos em quatro grandes unidades: I – Diversidade e discriminação religiosa; II – Monarquias nacionais: passado e presente; III – Arte e religião e IV – Nós e os outros. Ainda os capítulos apresentam seus conteúdos em pequenos textos, com as divisões de títulos e subtítulos e além desses, os boxes ou caixas de texto com o subtítulo “*Para refletir*” e

“*Para saber mais*” e que após o texto do mesmo traz a proposição “*Dialogando*” com perguntas.

Os conteúdos sobre história e cultura indígena encontram-se na Unidade IV: “Nós e os outros”:

- Capítulos 10 – As Grandes Navegações (p.184-202);
- Capítulo 11 – Astecas, Maias e Incas (p.203 – 225);
- Capítulo 12 – Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros (p. 226- 241);
- Capítulo 14 – Colonização portuguesa: administração (p.258-277)
- Capítulo 15 – Economia e sociedade açucareira (p.278-302).

No capítulo 10 – As Grandes Navegações os indígenas são mencionados na página 195, item “Cabral toma posse das terras brasileiras”. Nesse item o autor narra a formação e a partida de Portugal da esquadra de 1.500, a viagem e a chegada às terras do atual Brasil. Ao falar do desembarque, o autor diz que Cabral encontrou uma aldeia do povo Tupiniquim. Além disso, na página 196, o autor apresenta uma xilogravura de André Thévet que na legenda apresenta como o retrato de Cunhambebe, líder Tupinambá, pintado pelo autor que esteve no Brasil no século XVI.

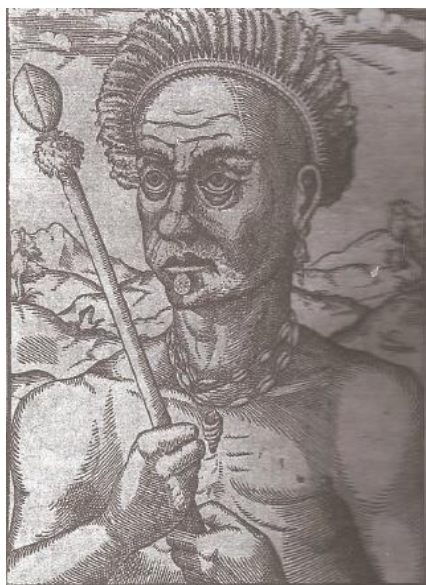


Figura 49: Cunhambebe – André Thévet, xilogravura, 1550.
Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 196

No capítulo 11 – Astecas, Maias e Incas, em sua abertura, na página 203, e na página 205, encontram-se duas imagens sobre os indígenas brasileiros.

Como já observado nos livros do 6º ano, esse é um recurso muito utilizado pelo autor. Por meio de fotos ou imagens diferentes, ele instiga os alunos a fazerem comparações entre elas. No caso, ele pergunta sobre as semelhanças e diferenças entre as fotos. Ao professor, ele passa instruções de que o exercício tem o intuito que os alunos percebam que os indígenas são povos diferentes na América.

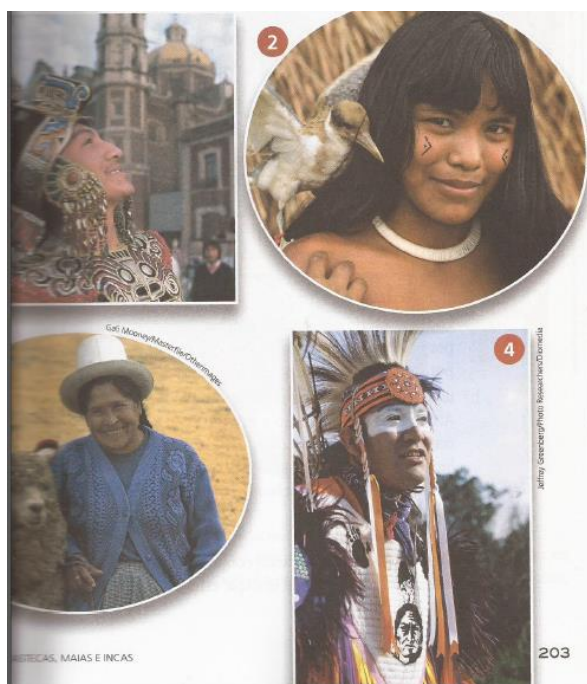


Figura 50: Indígenas de diferentes locais da América.
 Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 203

Cabe a ressalva que apesar de classificá-los em 1) asteca; 2) indígena brasileira, 3) inca e 4) indígena norte americano, na ideia de compor a diversidade desses povos na América, o autor não cita a etnia dos mesmos, que no caso é uma marca identitária, característica da diversidade destes povos. A imagem da página 205 é um adereço indígena da cultura Tupinambá e consta numa lista de imagens que procura mostrar objetos da cultura material indígena e sua diversidade.



Figura 51: Adorno da cultura Tupinambá.

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 205

No capítulo 12, “Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros”, nas páginas 226 e 227, o livro traz na abertura do capítulo, como via de regra, um exercício de comparação. As imagens são do ritual Kuarup, apresentado como uma cerimônia do Parque Nacional do Xingu.

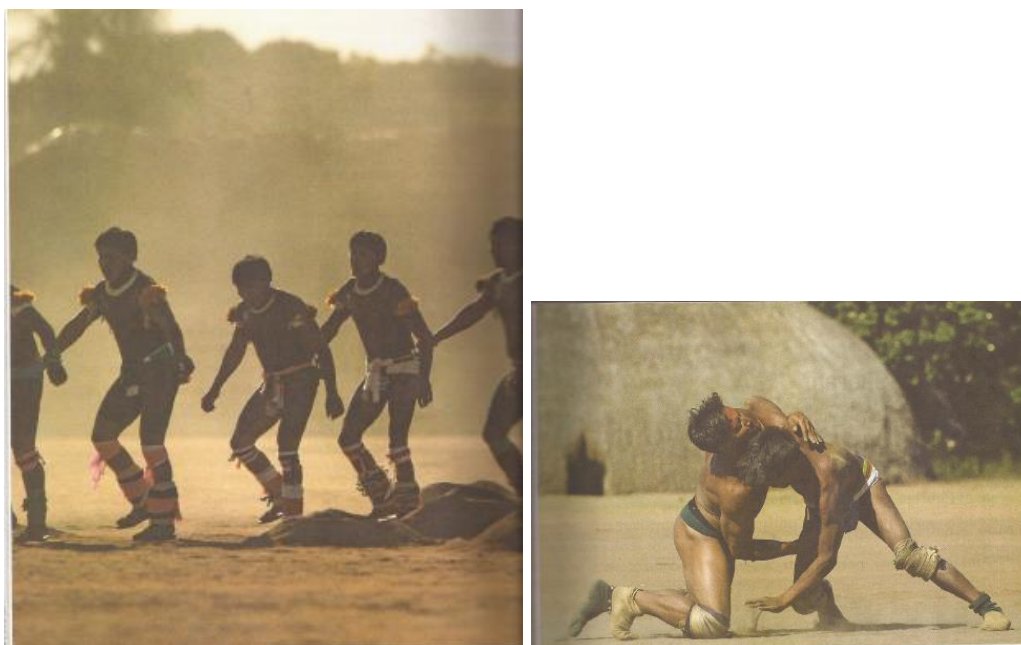


Figura 52: Dança e luta do ritual do Kuarup no Alto Xingu.

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 226-227

Apesar da centralidade da imagem no capítulo, em tamanho grande e ocupando duas páginas, todas as suas questões terão que ser exploradas por

professores e alunos como uma pesquisa complementar, realizada na internet ou em bibliografia específica pois não há subsídios para respondê-las, nem no Manual do professor

A partir das imagens, o autor propõe as seguintes questões: “Você já viu ou ouviu falar do Kuarup? Sabia que Kuarup também é o nome de uma árvore? Sabe qual o significado da cerimônia? Sabe quando, onde e porque ela acontece? E esses lutadores na foto em detalhe? Será que a imagem maior tem relação com a imagem menor?” (BOULOS, 2012 – 7º, p.227.

Adiante, a partir da página 228, encontra-se o tópico “Os Tupi – Guarani” no qual é explicada a diferenciação Tupi como tronco linguístico e Tupi-Guarani como povos que habitavam o litoral brasileiro. O autor cita Potiguar, Caeté, Tupinambá e Tupiniquim como falantes dessa língua e também contextualiza a expansão Tupi-Guarani pelo território brasileiro, utilizando-se do mapa como ilustração ao texto.

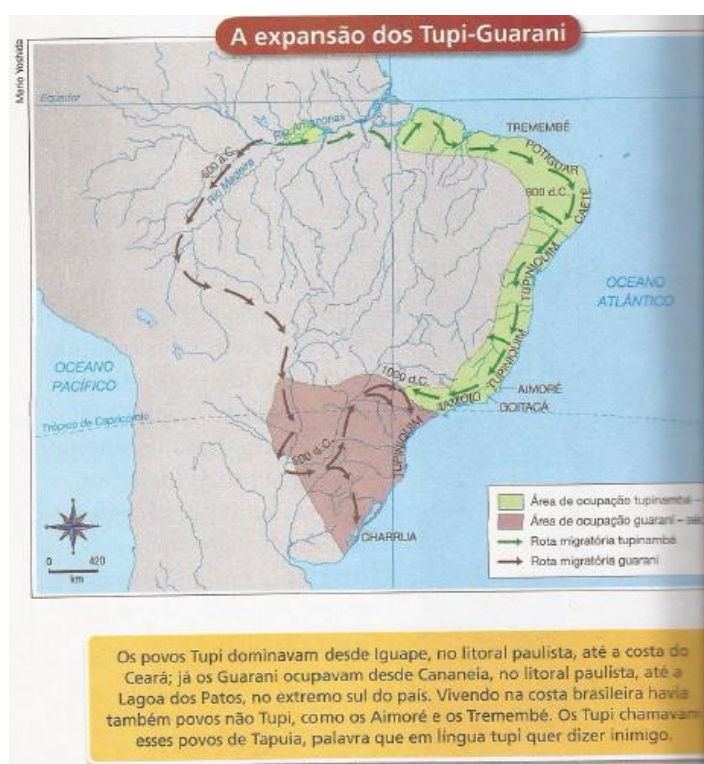


Figura 53: Mapa da expansão dos Tupi-Guarani.

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 228

Entre as páginas 229-231, o autor buscou caracterizar o modo de vida dos povos Tupi à época da chegada dos portugueses. Ele justifica que esses povos tinham “um jeito parecido de viver”, portanto, subtende-se que muitas semelhanças. A partir

daí, o texto explica sobre as habitações ou “malocas” e em sequência no subitem “O poder”, o autor explica sobre a questão de liderança e divisão dos poderes entre estes povos. Como figura de poder local, ele usa a expressão “morubixaba” e explica as qualidades e atributos necessários para ser um líder entre os povos indígenas.

Para ilustrar os textos, o autor se utiliza de uma sequência de duas xilogravuras: a primeira de Hans Staden e a segunda de André Thevét (Figura 51 – Cunhambebe). Como já comentado anteriormente há um grau de exigência quando o trabalho é realizado com esse tipo de fonte histórica. Muitas vezes utilizadas como exemplos de ilustração de textos, tais imagens necessitam de contextualização histórica para serem trabalhadas: o que é a técnica, quem é seu autor, como e por que a imagem foi realizada, qual era o período. Sem esta contextualização, corre-se perigo em formar conceitos equivocados graças à imagem.

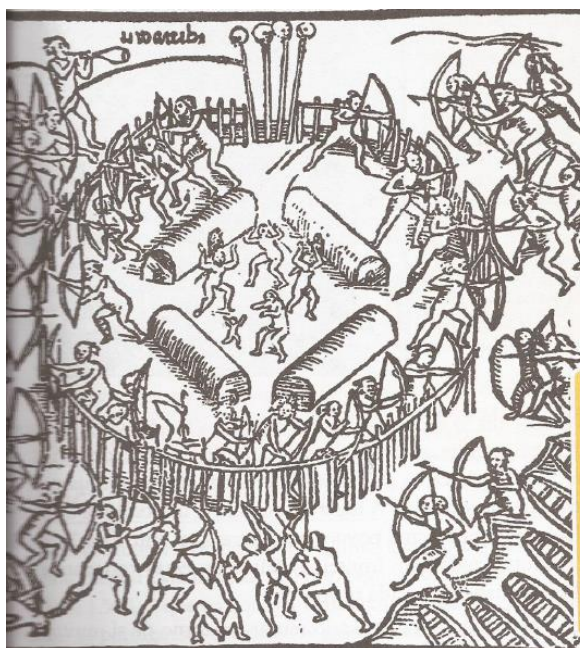


Figura 54: Malocas Tupi – Hans Staden, xilogravura, 1550.
Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 229

Encerrando o tópico, discute-se em poucas linhas o papel dos “pajés”: “Outra figura importante entre os povos Tupi eram os pajés ou caraíbas, nome que esses povos davam a seus líderes religiosos.” (BOULOS, 2012 – 7º, p. 231) Segue-se ao texto, outra xilogravura de André Thevét mais a foto de uma peça de adereço indígena que está em um museu na Dinamarca. Na legenda de ambas, o autor descreve a xilogravura como de 1550, representando uma dança ritualística para cura dos doentes e a foto como de um manto usado nessas cerimônias.



Figura 55: Dança Tupi – André Thévet, xilogravura, 1550 e manto.
 Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 231)

Ainda na página 231, o autor inicia no tópico “O encontro” a discussão dos primeiros contatos realizados entre indígenas e europeus. Por meio da delimitação da data de 22 de abril de 1500 e do local, atual Porto Seguro (BA), o autor enfatiza o estranhamento nesse encontro entre os portugueses e os Tupiniquim. Na página seguinte, ele seleciona um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, onde o escrivão descreve os indígenas e a sua nudez.

Abaixo do texto, na caixa Dialogando, o autor solicita que os alunos analisem o trecho e respondam o que os portugueses mais estranharam nos indígenas. Em seguida, oferece duas imagens, uma foto atual e uma guache para a comparação, embasando a ideia da diferença e do estranhamento nas imagens.



Figura 56: À esquerda, descendente de Tupi e à direita, nobre português do século XVI.

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 232

Ainda no mesmo tópico são trabalhados os conceitos de escambo, alianças e casamentos entre portugueses e mulheres indígenas como exemplos de que os primeiros contatos foram amistosos.

A partir da página 233, o autor narra no item “O desencontro” que muitos indígenas morreram em contato com os europeus. Ele cita as guerras, as doenças e o trabalho escravo como causas de muitas mortes, porém sua ênfase é no fator doenças. Portanto, não há explicações sobre as mudanças das relações amistosas em belicosas, nem estimativas sobre esse número de mortos. Posteriormente, esses números aparecem diluídos em outros capítulos e exercícios sobre restante da América.

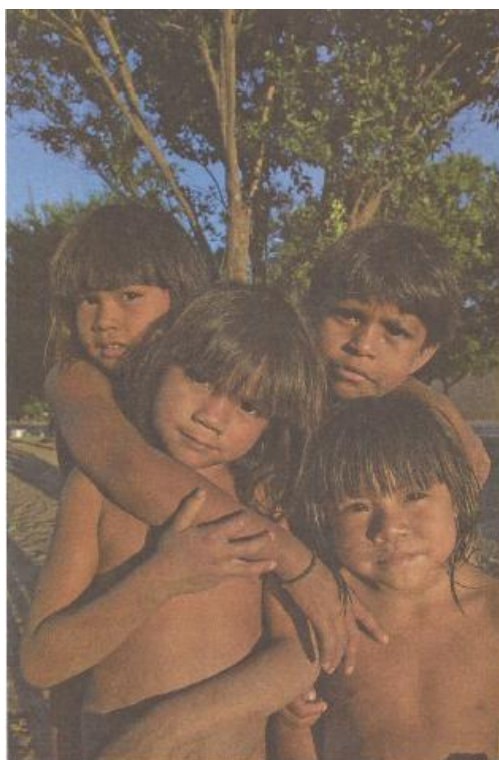


Figura 57: Crianças Kamayurá, povo Tupi sobrevivente à conquista.
Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 233

Para finalizar a ideia, o autor usa uma foto de crianças da etnia Kamayurá, indicando-as como pertencentes ao povo Tupi que sobreviveu à conquista, fugindo para o interior. Ele ainda acrescenta que a sobrevivência dessa etnia é obtida nos dias de hoje por meio do comércio, venda de cestas, redes e adornos.

Na página seguinte (p. 234), o tópico tem o título “Contribuições indígenas” e uma pequena introdução, na qual o autor afirma que a humanidade tem uma dívida para com os povos indígenas e apresenta a foto de plantas alimentícias que são

contribuição dos ameríndios para a alimentação do restante do mundo: batata doce, amendoim, mandioca, tomate, batata inglesa, feijões e milho.



Figura 58: Contribuições alimentícias dos povos indígenas
 Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 234

Nas páginas seguintes são apresentadas mais contribuições alimentícias dos ameríndios para a humanidade. Na caixa de texto “Para saber mais” (p. 235), apresenta-se um texto de página inteira sobre o processamento, o preparo e as funções da mandioca na alimentação dos brasileiros. Duas fotos ilustram o texto: o tipiti, instrumento utilizado para espremer a mandioca e uma indígena jovem, de etnia não identificada em tal processo.



Figura 59: Jovem indígena processando a mandioca e tipiti
 Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 235

Na página seguinte (p.236), finalizando o tópicos das contribuições, ele apresenta o subtópico “Plantas medicinais.” Citando o texto de Berta Ribeiro³³, explica-se sobre a capacidade curativa das plantas e são listadas as plantas jaborandi, copaíba, quinina e curare em suas funções medicinais. Além disso, há mais um tópico no texto de plantas estimulantes, no qual são explicados o uso da erva-mate e do guaraná. Finalizando o texto está a foto de um jovem usando uma cuia de chimarrão e do fruto guaraná.

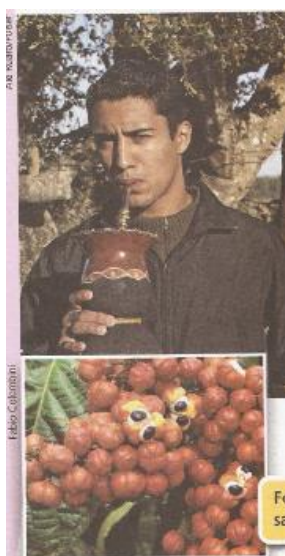


Figura 60: Jovem tomando chimarrão e fruto e folha do guaraná.
 Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 236

Entre as páginas 237-240 são apresentados exercícios no item Atividades. Entre esses, os dois primeiros exercícios são de encontrar a alternativa errada e reescrever, corrigindo-a, depois de consulta aos textos. O exercício 3 apresenta o mapa da Figura 55 e pede em sequência três questões referentes à análise do mapa.

O exercício 4 utiliza duas fontes, respectivamente, identificando-as como 1 e 2: um trecho do diálogo de Jean de Léry com um Tupinambá em 1558 e uma foto de um madeireiro cortando uma árvore com motosserra.

³³ RIBEIRO, Berta. A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, Aracy Lopes da, Grupioni, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo/Brasília: Global/MEC/MARI/Unesco, 1998.p.204-5.



Figura 61: Homem cortando árvore com moto serra.
Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 238

Apesar da riqueza do texto e da imagem para serem explorados, a conexão entre ambos não é claramente estabelecida nas quatro questões solicitadas. As duas primeiras são de interpretação de texto sobre a Fonte 1. A terceira questão solicita a comparação entre imagem e texto com uma semelhança e uma diferença e a última questão solicita a relação estabelecida entre as duas fontes. As questões se apresentam complexas à faixa etária e não são claras ao relacionar as fontes.

Finalizando o exercício do item Atividades, o exercício 5 solicita que os alunos retornem à página 236, consultem as imagens sobre plantas alimentícias e respondam quais são seus gostos e preferências por elas.

O próximo exercício na página 239 é complementar, usa o título “A imagem como fonte” que segue abaixo. Nele são apresentados as fotos de objetos, nos quais são propostas 5 questões interrogativas, inquirindo-se sobre o que são os objetos, quem os confeccionou, do que são feitos, para que servem e onde estão conservados. Apenas o livro do professor possui as indicações nas respostas sobre os mesmos.



Figura 62:Objetos confeccionados por indígenas à época da chegada de Cabral ao litoral

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 239

Finalizando o material é apresentado “O texto como fonte”, o relato de um mito de origem à respeito do Kuarup. Além da história de Mavutsinin, a introdução do texto fala do sertanista Orlando Villas Boas, como o recolhedor do mito, apresentando-se também uma imagem, atribuída como o tronco que representa Villas Boas. Não há questões ou exercícios para este texto. O capítulo é encerrado com uma página inteira (p.241) dedicada às indicações cujo título é “Livros, sites e filmes”.

A temática indígena por meio de textos e imagens reaparece no livro do 7º ano, edição 2012, no capítulo 14 – Colonização portuguesa: administração. Em pequenos trechos de textos, em legendas e em algumas imagens de quadros, os indígenas aparecem participando do processo de colonização do Brasil.

É o que se percebe na imagem da página 260. Após o texto que trata do início da exploração da terra e da instalação das feitorias para comércio de pau brasil, descreve-se como ocorria a troca da madeira por objetos entre indígenas e portugueses. O mapa vem logo abaixo do texto e em sua legenda pede-se atenção para o fato de que os indígenas trabalham no corte e transporte das árvores.



Figura 63: Mapa de Giovanni Battista Ramusio, 1557.

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 260

Em sequência, na página 261, sobre a expedição colonizadora de Martim Afonso de Sousa e a fundação de São Vicente em 1532, primeira vila do Brasil, o autor cita que o local era habitado pelos Guaianase e Carijó. Após apresentar o texto, abaixo vem a imagem de uma tela. Na legenda da imagem, o autor além da autoria, atribui ao quadro uma visão do século XIX, situando-o num contexto específico, diferente do século XVI. O autor também chama a atenção para que a tela encobre as lutas e as tensões entre indígenas e colonizadores.



Figura 64: Tela de Benedito Calixto, 1900.

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 261

A segunda tela a ser trabalhada neste capítulo está na página 263. Após trabalhar um texto e mapa sobre as capitânicas hereditárias, o autor apresenta as causas porque as capitânicas não prosperaram. Ao final destas causas é citado que alguns donatários não chegaram a vir para América e outros morreram em combate com indígenas. Após essa afirmação é apresentada uma tela de um combate entre indígenas e colonizadores.

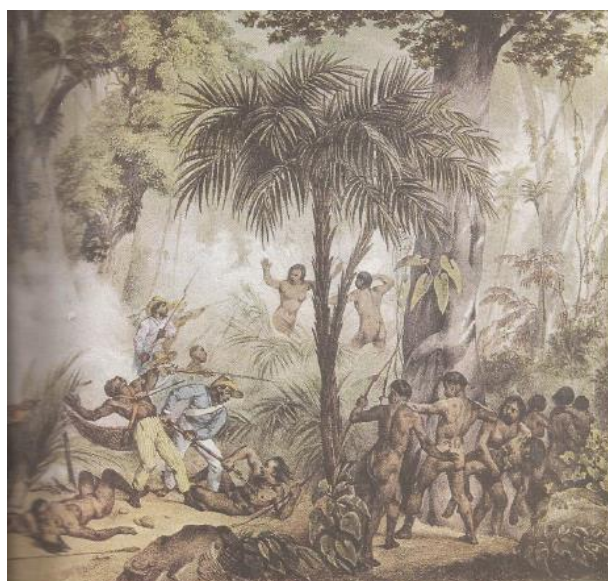


Figura 65: Tela de Joan Moritz Rugendas – séc. XIX

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 263

A tela é de Rugendas, do século XIX, que o autor na legenda contextualiza como um dos poucos quadros que tem por tema a resistência de indígenas. Além disso, o autor explica que os indígenas passaram a ser combatidos pelos colonizadores após a expansão da cana de açúcar.

O último quadro trabalhado no capítulo está na página 270 e o texto que o precede discute o papel da Igreja católica na Colônia. Antes da tela, o texto diz que a Igreja difundia hábitos europeus de trabalho e comportamento entre africanos e indígenas.



Figura 66: Tela de Hercules Florence – 1828.

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 270

Na legenda da imagem o autor explica que os europeus não entendiam o ritmo de trabalho dos indígenas, que não obedeciam aos horários rígidos, associando isso à preguiça e estranhavam o costume da nudez, considerando-os “selvagens”.

No item Atividades (p.271-274), há dois exercícios que tratam da temática indígena. O exercício 4 apresenta um texto dos historiadores Mary del Priore e Renato Pinto Venâncio sobre a autorização que Tomé de Sousa recebeu da Coroa Portuguesa, em 1548, de cometer atrocidades contra os indígenas considerados “hostis”, além do relato de seu sucessor, Mem de Sá, descrevendo a violência cometida por ele aos indígenas resistentes de Ilhéus.

A partir daí o autor solicita em duas questões: que os alunos primeiro, descrevam o que Tomé de Sousa dizia com relação aos indígenas e, na segunda questão, compare o relato de Mem de Sá com o de Cortez, que narra a destruição de Tenochtitlán e se encontra na página 253 em suas semelhanças.

Outra atividade, a de número 5, oferece uma gravura de Tomé de Sousa como fonte e pede em três questões que os alunos descrevam como Tomé de Sousa é representado na imagem, como os indígenas são representados e os elementos indicadores da religião dos portugueses presentes no quadro.



Figura 67: Autor desconhecido. Chegada de Tomé de Souza à Bahia

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 273

Por último, nesse capítulo, são oferecidos nas páginas 275 e 276, respectivamente os exercícios da seção A imagem como fonte e o Texto como fonte, dois exercícios sobre os conteúdos de história e cultura indígena.

Em A imagem como fonte, o autor apresenta dois quadros para serem comparados entre si. Ambas telas possuem o mesmo título A primeira missa no Brasil, sendo o primeiro de Vítor Meirelles de 1861 e o segundo de Cândido Portinari, de 1948.



Figura 68: Tela de Vitor Meirelles - 1860

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 275



Figura 69: Tela de Candido Portinari – 1948.

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 275

O exercício solicita em 5 questões, a descrição do quadro de Meirelles, se ele já foi visto em outros materiais, a intenção com que foi pintado o quadro, a diferenças entre as duas obras e uma pesquisa com texto sobre a vida e a obra de Cândido Portinari.

Finalizando o capítulo 14, o autor apresenta como fonte o texto do historiador Mário Maestri, “A Guerra de Itapuã”. No mesmo é narrado um episódio de 1555, de confronto entre indígenas Tupinambá e portugueses, que liderados por Álvaro da Costa se transformou num grande massacre. O texto é acompanhado de uma

ilustração e após os mesmos, o autor propõe quatro questões aos alunos: o motivo da revolta dos Tupinambá contra os portugueses, identificar e copiar a frase que explicita a vantagem portuguesa sobre os Tupinambá, explicar uma frase selecionada do texto e por último, após a afirmação que os indígenas são pacíficos, a pergunta se o texto confirma ou nega tal afirmação.

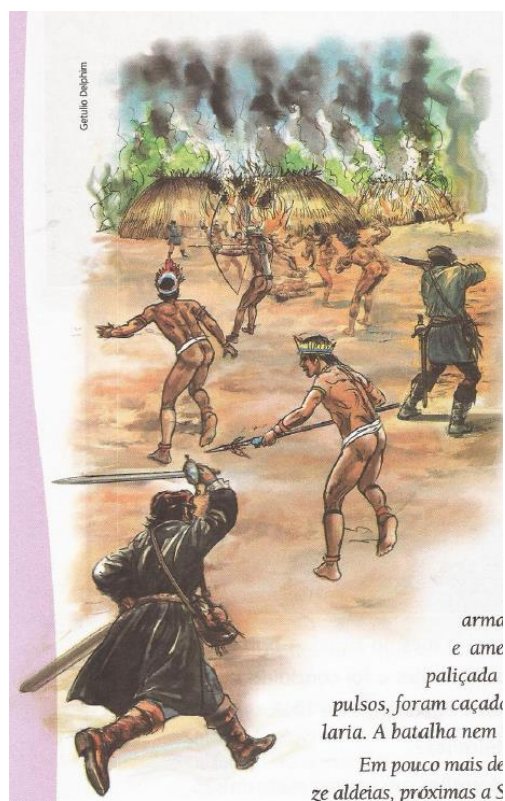


Figura 70: A Guerra de Itapuã – Ilustração.

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 276

Finalizando a temática indígena no livro do 7º ano, edição 2012, encontra-se no capítulo 15 – Economia e sociedade açucareira, na página 280 o texto intitulado A economia açucareira, explicando sobre o cultivo da cana de açúcar no século XVI. No item sobre a mão de obra, o autor explica que os indígenas foram capturados e escravizados para trabalhar nesse cultivo, por isso foram feitas guerras contra eles. Porém, na passagem do século XVI e XVII esse trabalho foi substituído pelo trabalho africano.

Ainda em seu texto, o autor explica a preferência do trabalho africano ao indígena pelos fatores de lucratividade do comércio de africanos via Atlântico, domínio de técnicas por povos africanos como metalurgia, mineração e cultivo e produção de

açúcar e ilhas do Atlântico. As ilustrações que acompanham o texto são apresentadas na legenda comum da autoria E. Riou e Rugendas, ambas do século XIX.

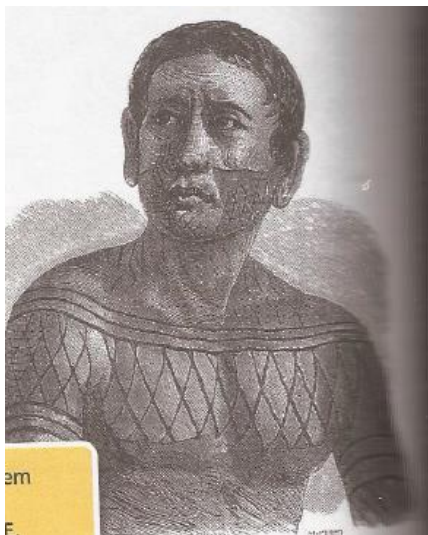


Figura 71: E. Riou. Gravura de 1862

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 280

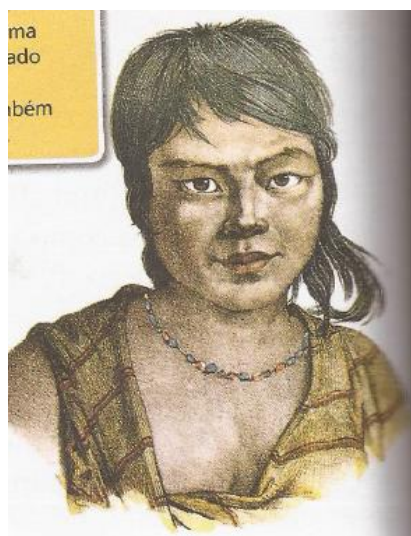


Figura 72: Johann Moritz Rugendas. Litogravura – 1835.

Fonte: Boulos, 2012 – 7º, p. 280

3.4 LIVRO DO ALUNO 7º ANO – EDIÇÃO 2015

O exemplar do aluno do autor: Alfredo Boulos Júnior, “História Sociedade & Cidadania”, 7º ano, 3ª edição em 2015 possui o mesmo número de páginas da edição anterior, 320, incluindo-se nesse número as páginas de Apresentação, Agradecimentos, Trabalhando com *blogs*, Sumário, Bibliografia e Mapas de apoio.

Nessa edição foi suprimido o item Glossário. Assim como na edição anterior, a única diferença deste para o livro do professor consiste no acréscimo de 128 páginas. Não há informações sobre a foto da capa, apenas a autoria da imagem.

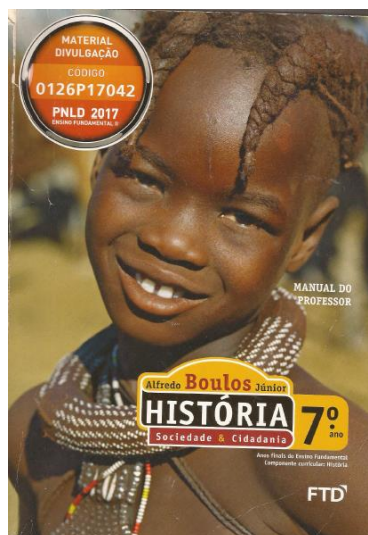


Figura 73: Capa do livro do 7º ano – edição 2015
 Fonte: Boulos, 2015 – 7º

Nessa edição são 14 capítulos (na anterior eram 15 capítulos) do livro e repetem-se na mesma estrutura, divididos em quatro grandes unidades: 1 – Diversidade e discriminação religiosa; 2 – Arte e religião; 3 – Formação do Estado Moderno e 4 – Nós e os outros. Todos os capítulos ainda apresentam os conteúdos em pequenos textos, com as divisões de títulos e subtítulos e além destes, os boxes ou caixas de texto com o subtítulo “*Para refletir*” e “*Para saber mais*” e que após o texto do mesmo traz a proposição “*Dialogando*” com perguntas.

As referências aos conteúdos sobre história e cultura indígena se encontram nas seguintes unidades e capítulos:

1. Unidade 3: Capítulo 10 – As Grandes Navegações (p.201-221) e Capítulo 11 – América: astecas, maias, incas e tupis (p.222 – 244);
2. Unidade 4: Capítulo 13 – Colonização portuguesa: administração (p.273-291) e Capítulo 14 – Economia e sociedade açucareira (p.292-315);

No capítulo 10, na página 213, os indígenas continuam a ser mencionados com relação à chegada de Cabral, que encontra uma aldeia Tupiniquim. Não há alterações no texto, como também, nem na imagem de Cunhambebe (Figura 51) na página 215 e na descrição da legenda.

No capítulo 11, na abertura, página 222 também permanece a mesma foto da indígena brasileira para ser comparada a outros indígenas de diferentes partes da América. A alteração no exercício nesta edição, foi a legenda das fotos que acrescentou a etnia e o lugar onde vivem os indígenas e trocou as fotos dos demais, mantendo a foto da jovem Kalapalo.

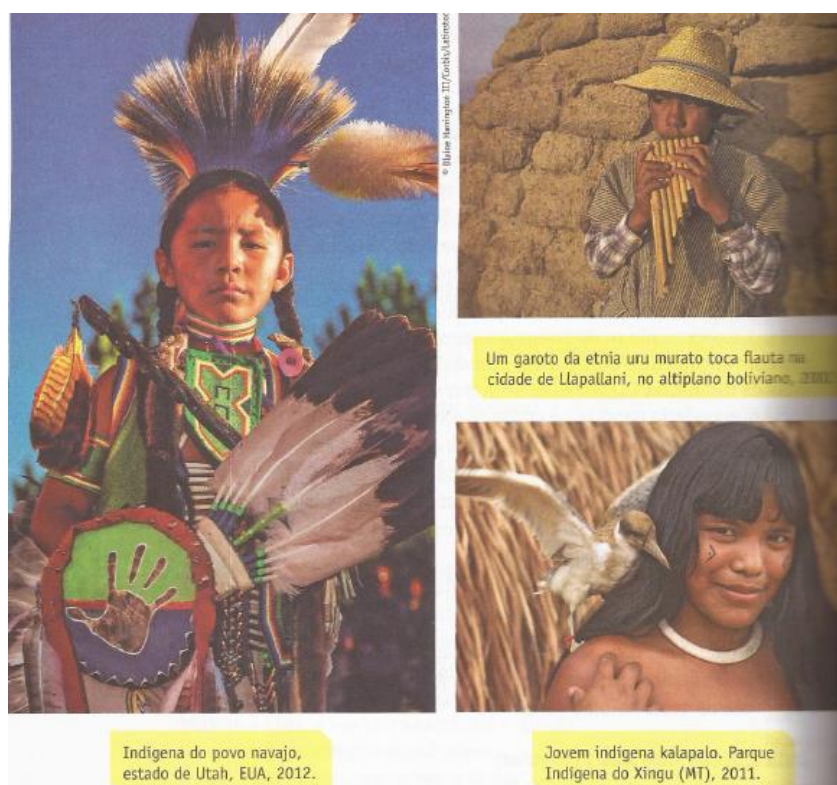


Figura 74: Diferentes indígenas na América.

Fonte: Boulos, 2015 – 7º, p. 222

Outra alteração ocorrida no capítulo 11, na página 224, foi a substituição da imagem, após o texto que tratava da cultura material dos povos indígenas, de um ornamento pela dos cestos amazônicos. A legenda diz se tratar de artesanato indígena de cestaria com fibras naturais de Novo Airão, Amazonas.



Figura 75: Artesanato indígena – cultura amazônica.
 Fonte: Boulos, 2015 – 7º, p. 224

Mais uma diferença central de uma edição para a outra reside no fato que a temática perdeu a exclusividade de possuir um capítulo inteiro dedicado às suas discussões. Parte dos conteúdos que na edição anterior estavam no Capítulo 12 – Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros estão agora divididos, na edição 2015, no Capítulo 11 – América: astecas, maias, incas e tupis e no Capítulo 13 – Colonização portuguesa: administração.

A partir da página 238, no Capítulo 11, após o item que trabalho os incas, temos o título Os Tupis. O texto sofreu alguns recortes comparado à edição 2012, mas explica sobre o indígenas que Cabral encontrou, que eram falantes de línguas do tronco Tupi Guarani e de sua expansão a partir da região Amazônica. Além disso, continua a explicar sobre suas moradias, as malocas. A mais significativa mudança está na troca das imagens que acompanham o texto, na verdade, o que acabou acontecendo em todo o item.

A figura 55 foi substituída pela imagem abaixo. Ao seu lado a legenda explica que povos Tupi dominavam do litoral paulista ao cearense e que povos Guarani, do litoral paulista até o fim do litoral do Rio Grande do Sul. Esta legenda também traz o significado da palavra tapuia. A legenda termina por identificar a criança como pertencente aos Tupi.

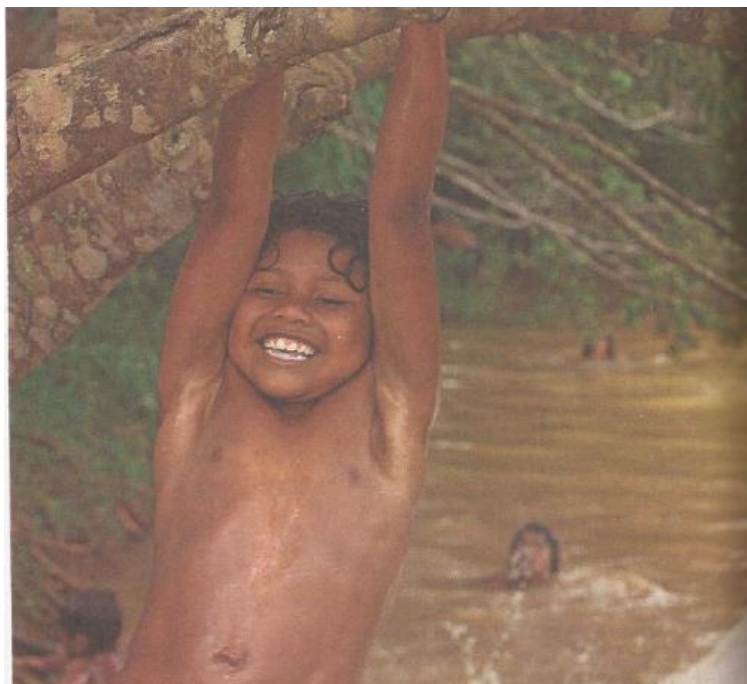


Figura 76: Criança Tupi em momento de lazer.
Fonte: Boulos, 2015 – 7º, p. 238

Na página seguinte também houve a substituição da xilogravura de Hans Staden, por um detalhe ampliado de um mapa de Jean Rotz, também do século XVI. Na legenda, o autor descreve que tem-se a representação da aldeia Tupi e suas malocas, além de outras cenas como escambo, transporte de pau brasil, uma cena de confronto de indígenas e de crianças brincando.



Figura 77: Detalhe do mapa ampliado de Jean Rotz – 1542.
Fonte: Boulos, 2015 – 7º, p. 239

A partir da página 240, o texto que tinha por título O poder é substituído pelo título Um modo próprio de governar. Não houve alterações no texto entre as edições e nele explica-se a questão da liderança entre os Tupi. A Figura 51, de Cunhambebe, assim como a Figura 57, dos pajés Tupinamabá, de André Thévet e do ornamento permanecem.

A partir da página 241 são retirados textos e imagens da edição anterior. Os textos O encontro e O desencontro que ocupavam duas páginas e meia foram suprimidos desta parte e realocados para as páginas 274-276, no capítulo 13 – Colonização portuguesa: administração.

Na edição 2015, a página 240 é finalizada com o item Indígenas do Brasil e suas contribuições. O texto permanece inalterado e a Figura 60 também, diminuindo –se o tamanho do texto e o tamanho da figura. Também permanece inalterado na página 242 o texto sobre o preparo da farinha de mandioca. A Figura 61 é alterada permanecendo a imagem do tipiti e trocando-se a jovem pela imagem abaixo.



Figura 78: Indígena preparando beiju.
Fonte: Boulos, 2015 – 7º, p. 242

Outras alterações entre as edições dizem respeito ao texto Plantas medicinais que foi suprimido da edição 2015. Parte dele, o item Plantas estimulantes foi compor o exercício da página 246, item III. Integrando com...Ciências. O exercício, após a apresentação do texto que fala sobre a erva mate e o guaraná, solicita aos alunos que pesquisem sobre o guaraná ou a erva mate procurando descobrir suas propriedades e benefícios para a saúde. O exercício pede que seja gravado um vídeo sobre a pesquisa e postado no Blog da turma.

Inclusive no item Atividades (p.243-247) na edição 2015 apenas um exercício permaneceu. O exercício da Figura 64 está na página 244 com as mesmas imagens

e solicitações no item II – Leitura e escrita em História. Os demais exercícios analisados da edição anterior foram retirados.

No capítulo 13 – Colonização Portuguesa: administração encontram-se textos e exercícios sobre história e cultura indígenas. Nessa edição, a Figura 65, do detalhe do mapa, encontra-se na página 273, na abertura deste capítulo ao lado de animais que correm risco de extinção da Mata Atlântica e de um cartaz de conscientização do desmatamento. No exercício de reflexão, pede-se para relacionar a figura ao desmatamento. Na página 274 o texto inicia-se no item Expedições, feitorias e pau brasil. O texto permanece inalterado e explica sobre seu título. Logo após, temos os textos da edição 2012 “O encontro” e o “O desencontro” entre as páginas 274-276 que também estão inalterados. As imagens dos textos desta edição foram substituídas pelas seguintes figuras.



Figura 79: Jovem indígena Tupi e o português Afonso Albuquerque.
Fonte: Boulos, 2015 – 7º, p. 275



Figura 80: À esquerda adorno Urubu-Kaápor e à direita, colar Urubu-Kaápor
Fonte: Boulos, 2015 – 7º, p. 276

Na página 277, sobre o item Colonização, descrevendo a fundação de S. Vicente, a citação sobre os indígenas Carijó, a Figura 66 e a explicação sobre a tela de Benedito Calixto permanecem as mesmas. Prosseguindo até a página 279, no item As capitânicas hereditárias, o autor modifica o texto e coloca que uma das causas do fracasso das capitânicas foi a resistência de indígenas à ocupações de suas terras. Ele reforça que alguns donatários foram mortos em combate com os indígenas e utiliza a figura a seguir, explicando que a mesma é um esforço para imaginar a resistência do indígenas.

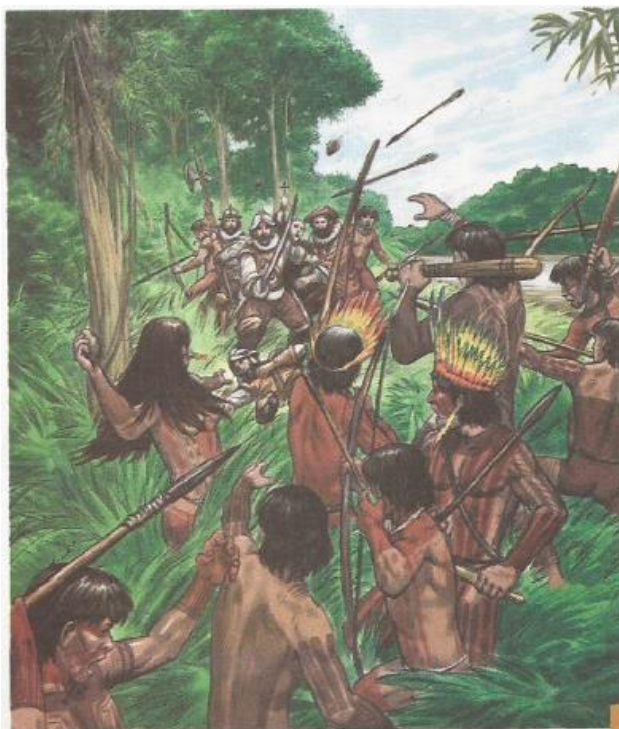


Figura 81: Desenho atual para imaginar à resistência indígena.
Fonte: Boulos, 2015 – 7º, p. 279

Entre o exercícios deste capítulo, no item Atividades, encontram-se a mesma análise com as Figuras 70 e 71, as imagens das telas de Cândido Portinari e Victor Meirelles. Esse exercício está no tópico II – Leitura e escrita da História a) Leitura da Imagem na página 288.

Na página 291, o autor propõe no item IV – Você cidadão! o texto A História do povo Tupinambá de Olivença que não está nos livros. Neste, uma liderança indígena Tupinambá de Olivença, Kaluanã Tupinambá narra uma batalha de sua etnia contra Mem de Sá em 1560 e reivindica a posse de suas terras por estarem ali antes dos portugueses. Após o texto, o autor propõe 5 questões de interpretação de texto mais uma questão de pesquisa e sugestão sobre a reivindicação dos povos indígenas à terra.

Encerrando o livro do 7º ano, edição 2015, no capítulo 14 – Economia e Sociedade Colonial Açucareira, na página 293 e 294, o autor retoma no item A economia açucareira a discussão da substituição do trabalho escravo indígena pelo africano a partir do final do século XVI e início do XVII. Usando os mesmos termos, ele coloca basicamente as causas já apontadas na edição anterior e utiliza das Figuras 72 e 73.

3.5 ANÁLISE DAS IMAGENS DOS LIVROS DO ALUNO 6º E 7º ANOS – EDIÇÕES 2012 e 2015

Nas análises dos livros do 7º ano, nas duas edições, percebe-se que se repetem alguns dos problemas relacionados aos livros do 6º ano. Ausência de indígenas em seus contextos contemporâneos, em atividades que estejam ligadas às demandas atuais pela educação, saúde, direito aos seus territórios ancestrais. Não encontramos no material indígenas fora do contexto das florestas, aldeias ou terras indígenas.

Não encontram-se os conflitos atuais, nem a questão da violência, exclusão, discriminação, nem as práticas com as quais os indígenas resistem, na atualidade, a estas. O livro do 7º ano em especial foca no conflito com a chegada do homem europeu, não indígena, porém não deixa claro que estes conflitos persistem até os dias de hoje.

Pelo panorama geral das imagens pode-se perceber mais nitidamente tais conclusões. Retoma-se a questão que o aluno de 6º e 7º anos tem, em sua maioria, de 10 a 13 anos. São alunos “imagéticos”, muito influenciados pelo que veem principalmente, depois do advento dos novos meios de comunicação que se utilizam da internet.

Qualquer imagem é mais rapidamente percebida do que o texto por esses alunos. E além disso, são alunos que possuem uma atenção especial pelos mapas. Nos textos, nos mapas do final dos livros, o globo, no quadro quando penduramos os mapas maiores ou o estendemos em mesas e chão, a visualização cartográfica exerce uma espécie de “fascínio” nessas séries, onde eles querem localizar tudo: seu município, estado, país, onde nasceram, o lugar dos parentes distantes, as cidades da Copa do Mundo e o conteúdo estudado.

Observando-se as tabelas abaixo é possível ter uma visão mais panorâmica do material no quesito imagens. As imagens são fontes históricas e tem grande potencial interpretativo, pois sozinhas comunicam ideias e conceitos.

Elas foram divididas de acordo com a análise das imagens em três categorias: Técnica da Imagem, Pessoas e Elementos. A quarta tabela “Relações com” é proposta analisando-se as imagens dos indígenas apresentadas nos livros de acordo com as relações mantidas com demais personagens.

Ao analisar as tabelas, atentar-se para as seguintes situações em sua composição, salientando-se que as considerações são para todas:

a) No total da pesquisa foram selecionadas 66 figuras, excluindo-se mapas e tabelas, que compuseram apenas a análise da Tabela 1 e as 3 capas dos livros que não tratavam da temática indígena.

b) De 66 figuras, algumas possuíam 2 ou mais fotos/desenhos na mesma figura e algumas não foram repetidas no material, por se manterem de uma edição para outra, porém, foram selecionadas para compor as tabelas, o que aumenta o número de imagens utilizadas. Por exemplo, algumas gravuras e xilogravuras se repetem mais de uma vez nos livros, aparecem apenas uma vez como figuras, no entanto, foram contadas pelo número de repetições no material.

Categoria: Técnica da Imagem	Manual*	6º - 2012	6º - 2015	7º - 2012	7º - 2015
Fotografias atuais (digital)	2	28	25	21	20
Fotografias dos séc. XIX e XX	-	-	-	-	-
Xilogravuras e gravuras	1	-	-	5	3
Tela, quadro, guache e aquarela	-	-	-	6	2
Mapas e outros meios cartográficos	-	1	1	3	2
Tabelas e quadros	2	3	3	-	-
Desenhos	-	-	14	1	1

*Manual edição 2012 e 2015

Tabela 1: Categoria Técnica utilizada nas imagens analisadas.

Fonte: Autoria própria.

Categoria: Pessoas	Manual*	6º - 2012	6º - 2015	7º - 2012	7º - 2015
Crianças	-	6	11	2	2
Jovens	-	3	6	7	5
Adultos	1	20	17	14	10
Idosos	-	2	2	-	-
Retratos	1	8	7	7	5

*Manual edição 2012 e 2015

Tabela 2: Categoria Pessoas representadas nas imagens analisadas.

Fonte: Autoria própria.

Categoria: Elementos	Manual*	6º - 2012	6º - 2015	7º - 2012	7º - 2015
Natureza	1	13	24	15	8
Aldeias e Terras Indígenas	1	2	4	7	3

Moradias e habitações	1	3	6	5	2
Objetos **	-	7	16	7	7
Alimentos e bebidas	-	3	3	11	10
Enfeites, Adornos e Pinturas	-	10	16	19	15
Sociedade não – índia***(séc. XXI)	1	5	3	1	-

*Manual edição 2012 e 2015

**Objetos: cestos, canoas, armas, artesanato, redes e outros confeccionados pelos indígenas, exceto enfeites e adornos, com categoria própria.

***Sociedade não – índia: Imagens de pessoas, objetos e locais que se relacionem com a sociedade não-índia. Nessa categoria entram: celulares, carros, construções (prédios, pontes, estradas), arquibancadas, livros, computadores, câmeras, microfones, semáforos, escolas, universidades, igrejas, hospitais e outros.

Tabela 3: Categoria Temas utilizados nas imagens analisadas.

Fonte: Autoria própria.

Relações com a (o):	Manual*	6º - 2012	6º - 2015	7º - 2012	7º - 2015
Natureza	-	8	11	6	3
Aldeias e moradias	-	2	3	6	3
Trabalho	-	7	8	5	3
Infância	-	4	10	2	1
Enfeites e Pinturas corporais	1	9	15	11	9
Caça, pesca e coleta	-	4	3	-	-
Processo de colonização***	-	-	-	14	11
Guerras e resistências	1	-	-	3	2
Sociedade não – índia***(séc. XXI)	1	5	4	-	-

*Manual edição 2012 e 2015

**Processo de colonização: relação com o europeu colonizador em sua chegada à terra, na derrubada das matas, na fundação de aldeias e vilas, na religiosidade e demais aspectos

***Sociedade não – índia: Relações de trabalho, como o comércio, atendimentos, aulas, além disso, palestras, entrevistas, reuniões, estudos, participação em organizações, participação política e outros.

Tabela 4: Relações dos indígenas com demais personagens.

Fonte: Autoria própria.

Analisando-se o material do 6º e 7º ano com base nas 4 tabelas acima, é possível perceber alguns pontos delimitados e chegar às conclusões das análises dos textos dos dois livros do 6º ano e que constam nos itens anteriores. Além disso, novas características surgem com a análise de imagens.

Entre as conclusões já apontadas no material do 6º ano, percebe-se pelas imagens que se a relação estabelecida dos indígenas com as sociedades não índias é pequena nessa série, ela tende a desaparecer por completo no 7º ano. Em suas

imagens existe apenas uma relacionada às sociedades não índias do século XXI. (Tabelas 3 e 4) Apesar da predominância da técnica nas imagens utilizadas ser as fotos digitais, os indígenas não estão na contemporaneidade das tecnologias.

Além dessa conclusão, a análise das imagens demonstra que a natureza e os enfeites, adornos e pinturas aparecem num maior número de imagens, no qual somados ultrapassam qualquer outro elemento (Tabela 3). Os objetos confeccionados pelos indígenas ganham um destaque maior no 6º ano e o perdem no 7º. Assim, os indígenas estão contextualizados à natureza (florestas, rios, árvores, animais), aos enfeites e pinturas corporais, aos adornos e aos cestos. (Tabelas 3 e 4)

Interessante notar que sua alimentação só ganha importância quando passa a ser uma contribuição para o restante do mundo. Os alimentos ganham importância na passagem de uma série a outra, onde paira a suposição entre os alunos que eles se tornaram agricultores a partir do contato com o europeu, ainda mais reforçada pela caça, pesca e coleta que desaparecem do 6º para o 7º ano. (Tabelas 3 e 4)

Outra questão a se notar foi o desaparecimento da infância indígena. As imagens contendo crianças e da infância (crianças brincando/ se divertindo) recorrentes na edição 2015 do livro do 6º ano, acabam diminuindo a poucas imagens no livro do 7º ano. (Tabelas 2 e 4), tornando o mundo indígena de jovens e adultos. Mais uma vez, o aluno pode concluir que o processo de colonização que aparece apenas no 7º ano (Tabela 4), com suas mortes provocadas pelas doenças e violências, acabou por levar embora as crianças indígenas também. Assim como a colonização, as guerras e conflitos ficam restritos ao 7º ano.

Em geral, a edição 2015 do 7º ano sofreu uma significativa redução de imagens (Tabela 1). Todas as técnicas foram comprometidas em números: fotos, gravuras e xilogravuras, telas, aquarelas, guaches e mapas. Atenta-se ao fato que tal redução também pode estar ligada à característica especial de gravuras, xilogravuras e mapas do século XVI, além das telas do século XIX. De acordo com Nobre (2017) que também analisou xilogravuras e gravuras em livros didáticos:

(...) percebemos que as coleções didáticas reproduzem imagens que têm uma longa história de circulação, e representam percepções e expectativas de um momento histórico específico. Esse tipo de imagens está presente nos capítulos que tratam da chegada dos portugueses ao Brasil e os primeiros momentos da colonização, bem como, nos capítulos dedicados especificamente aos povos indígenas. Devido às experiências dos autores em foco, os Tupi são os principais representados nessas imagens. Quanto

aos temas, focam principalmente nos conflitos, tanto entre europeus e indígenas quanto dos indígenas entre si (...) (NOBRE, 2017, p.153)

Toda a imagem tem contextualização histórica e não poderá ser trabalhada meramente como ilustração de textos. Porém, essas técnicas de imagens estão ligadas à contextos muito específicos da conquista e domínio dos lugares, povos e riquezas pelo europeu a partir do final do século XV. Tal aspecto relevante deverá ser levado em conta pelo material didático e pelo professor que trabalha com ele em sala de aula.

4 ESTUDO DE CASO: AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS.

Paralelo ao processo de análise do livro didático, a presente pesquisa elaborou e analisou 32 questionários respondidos no mês de outubro de 2017, cujo modelo consta no Apêndice A.

Os questionários foram respondidos por 32 alunos do Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina – EFM do município de Colorado/PR, situado no distrito de Alto Alegre. Os alunos pertenciam nesse ano ao 6º ano do Ensino Fundamental, de duas turmas A e B, uma no turno matutino e outra no vespertino. Foram 15 alunos da turma A e 17 alunos da turma B, de faixa etária entre 10 e 14 anos.

O questionário aplicado teve 15 questões com proposições exclusivamente de assinalar, distribuídas em 4 páginas. Das 15 questões abordadas, 4 eram de alternativa única, sendo permitida às demais questões assinalar mais de uma resposta.

Quase 30% dos alunos inquiridos já viram indígenas em seu município e estes já estiveram em suas casas (questões 1 e 3). As respostas positivas às perguntas: “Você já viu indígenas nas ruas da sua cidade (Alto Alegre e/ou Colorado)? E “Algum indígena já passou em sua casa?” foram dados respectivamente por 9 e 10 alunos. Os indígenas que estiveram em Colorado eram mulheres e crianças em sua maioria (questão 4) e alguns citaram famílias completas, com homem, mulher e criança.

Questões:	Número e Respostas escolhidas:
1. Você já viu indígenas nas ruas da sua cidade (Alto Alegre e/ou Colorado)?	9 sim 23 não
2. Onde eles estavam (pode assinalar mais de uma alternativa):	6 na praça 4 na rodoviária 3 num terreno 23 nunca vi
3. Algum indígena já passou em sua casa?	10 sim 22 não
4. Essa pessoa era (pode assinalar mais de uma alternativa):	5 homem 9 mulher

	7 criança	22 nunca passou
	3 Todas alternativas	em casa

Levando-se em conta que eles vivem em uma região distrital, distante 12 Km de Colorado, o número significativo com relação a passagem de indígenas pelo local pode ser explicado ao fato de que Colorado é um município de constante trânsito de pessoas. Mesmo de porte pequeno, a estimativa 2017 do IBGE é que ele atinja por volta de 24.000 habitantes, ele está aproximadamente a 40 km com a fronteira com o Estado de São Paulo, em direção ao município de Presidente Prudente, e é o maior município encontrado no caminho de quem parte deste rumo à Maringá, Paranavaí e Londrina. Assim, o fluxo de pessoas entre as cidades é comum, inclusive com a passagem pelo município de outros grupos como ciganos e migrantes de outras partes do Brasil.

Mesmo assim é interessante notar a disparidade da ocorrência de indígenas no local onde vivem os alunos quando comparados em outras cidades. Esse número mais do que dobra quando perguntados se eles já viram indígenas em outras cidades como Maringá, Presidente Prudente e Londrina. A porcentagem se eleva para 70% dos que já viram indígenas nestes locais. Assim, evidencia-se o aspecto que no cotidiano a presença deles é incomum, pois todos os alunos que responderam positivamente ao “encontro” buscaram narrar o fato durante a aplicação do questionário como algo extremamente inusitado.

Sobre onde se encontravam os indígenas quando eles os viram em seu município, as respostas na rodoviária e na praça foram as mais indicadas. Não foi colocada a alternativa semáforo nessa questão, pois a cidade não os possui. Em outros municípios, mais uma vez, a resposta rodoviária aparece em primeiro lugar, juntamente com semáforo e seguidas por praça e comércio. Observa-se que tais populações indígenas estão dispersas nas grandes cidades, pois as respostas não foram homogêneas, inclusive aparecendo em conjunto.

Nas questões 5 e 8 “O que ele (ela) estava fazendo?”, os alunos marcaram em sua maioria que os indígenas estavam vendendo artesanato tanto em seu município, quanto nos outros municípios. Apesar de ter sido assinalada em conjunto com a alternativa da venda, a resposta pedindo comida, dinheiro e roupas/calçados

apareceu em apenas 2 questionários de maneira isolada. Os alunos reconhecem a venda do artesanato como atividade principal, sendo esta citada em 20 respostas.

5. O que ele (ela) estava fazendo (pode assinalar mais de uma alternativa):	1 vendendo artesanato (cestos, balaios ou outro objeto).
	2 pedindo comida, dinheiro, doces ou roupas/calçados.
	22 nunca passou em casa.
	7 Todas as alternativas.
8. O que ele (ela) estava fazendo (pode assinalar mais de uma alternativa):	14 vendendo artesanato (cestos, balaios ou outro objeto).
	2 pedindo comida, dinheiro, doces ou roupas/calçados.
	10 nunca vi em outra cidade.
	6 Todas as alternativas.

A questão 9 foi uma questão mais longa e tratou da impressão causada nos alunos com relação às populações indígenas estarem em “movimento”, nas rodoviárias, semáforos e nas ruas e de pedirem comida, dinheiro e roupas/calçados. São 9 respostas, das quais 8 poderiam ser assinaladas da maneira que quisessem. Na aplicação do questionário, eles receberam a orientação que apenas a resposta “Eu não ligo e não me importo com eles” deveria aparecer isolada, ou seja, se assinalada deveria ser única. Nenhum dos alunos escolheu essa resposta.

9. Quando você viu um indígena pedindo comida, dinheiro, doces ou roupas/calçados, o que você pensou? Se você nunca viu, imagine o que você pensaria (pode assinalar mais de uma alternativa):	20 Sinto pena, porque eles são povos muito pobres.
	3 Se tiver crianças junto, acho que é exploração do trabalho infantil.
	18 Me preocupo, afinal eles estão passando fome, sede e frio.
	8 Acho que eles deveriam permanecer nas suas aldeias porque

	a cidade não é um lugar bom para eles.
	15 Acho que eles tem direito de ir e vir como qualquer cidadão brasileiro.
	10 Imagino que eles não tem teto e estão dormindo ao relento com crianças.
	1 Penso que estão mendigando porque são “vagabundos”, não gostam de trabalhar e usam o dinheiro para beber.
	21 Sei que eles estão buscando a sobrevivência pois na aldeia não tem como ganhar dinheiro.
	20 Penso que nós devemos fazer algo para melhorar a vida desses povos.
	0 Eu não ligo e não me importo com eles.

Em análise às respostas, fica claro que suas concepções imprimem uma visão “caridosa” em relação ao índio. Uma visão marcada pela imagem de “um pobre” que deve ser ajudado e sobre qual a sociedade não índia tem a obrigação de fazer algo. No total 20 alunos responderam sentir pena por serem povos muito pobres e se preocuparem se estão passando fome e frio, além disso, 10 se preocupam com a ausência de uma casa, pois os indígenas não tem teto e dormem ao relento. Também são 20 alunos os que julgam que a nossa sociedade tem que fazer algo para melhorar as suas vidas.

Outro dado interessante recolhido nessa resposta foi que 15 alunos, ou quase 50%, defendem o direito de que indígenas possuem de ir e vir às cidades e transitarem como qualquer cidadão. E também 21 respostas foram assinaladas reconhecendo que eles tentam conseguir sua sobrevivência nas cidades, pois nas aldeias não encontram meios de ganhar dinheiro.

O último dado provocador desta questão foi que apenas um aluno assinalou que os indígenas pediam dinheiro porque eram “vagabundos” e queriam beber. Inclusive na aplicação do questionário, quando a alternativa foi lida em voz alta recebeu uma série de “protestos” nas duas turmas. Os alunos argumentaram várias frases, entre as principais “De que nem todo mundo que bebe é vagabundo, é vício, é doença.”, “Era muito errado chamar as pessoas de “vagabundo”, “A palavra (vagabundo) era muito forte.” E que “Às vezes uma pessoa não trabalha porque não pode ou não encontra.”

As nove primeiras questões procuraram problematizar o encontro desses alunos com populações indígenas. As três questões seguintes procuraram tratar das imagens que circulam sobre os indígenas nos meios de comunicação e que chegam até o conhecimento deles.

10. Você já viu imagens de indígenas: (pode assinalar mais de uma alternativa)	4 nos livros	4 na televisão
	2 na internet	1 nunca vi
	25 Todas as alternativas.	
11. Você acha que os indígenas são pessoas:	5 “normais”, iguais a nós.	
	2 muito diferentes de nós.	
	25 de culturas diferentes da nossa.	
12. Nessas imagens que você viu de indígenas, o que eles faziam: (pode assinalar mais de uma alternativa)	22 dançavam e comemoravam alguma coisa	
	5 estavam brigando por algum direito	
	24 caçavam e usavam arco e flecha	
	14 eram crianças e brincavam e/ou nadavam	
	7 estudavam ou trabalhavam	

As questões 10, 11 e 12 formaram respectivamente as ideias por quais meios essas imagens chegaram até os alunos e quais impressões deixaram. Na questão 10 as respostas demonstraram que as imagens estão presentes nos livros, na internet e na televisão. Foram 25 questionários que assinalaram as três respostas em conjunto.

Sobre a impressão causada diante destas, também 25 alunos assinalaram na questão 11 que os povos indígenas possuem uma cultura diferente da nossa. E na questão 12 quando inquiridos sobre o que os indígenas faziam nessas imagens, prevalece a visão “romantizada” desses povos: em respectivamente 24 e 22 respostas eles caçavam de arco e flecha e dançavam comemorando algo. Crianças brincando e nadando também foram imagens recorrentes aparecendo em 14 questionários.

Em ressalva que esta questão permitia que se assinalasse mais de uma resposta, portanto, acima estão sendo marcadas as respostas individualmente, porém dentro dos questionários elas aparecem em conjunto, como no exemplo de 11 questionários que assinalaram numa visão bem idílica dos povos indígenas: índios caçando com arco e flecha junto com crianças brincando nas águas.

As respostas que contemplavam as imagens de indígenas reivindicando seus direitos (“brigar”) e estudando e trabalhando, foram as que obtiveram o menor número de marcações, apenas 5 e 7. Portanto, nessas imagens que formam suas impressões, poucas vezes os indígenas exigem e “brigam” por seus direitos e estudam e trabalham, ou seja, não são percebidos nas atividades mais corriqueiras de nossa sociedade. As imagens romantizadas são as mais lembradas e reforçam a invisibilidade dispensada a estes povos pela sociedade não índia.

As questões 13 e 14 procuraram mapear como os alunos sentem a influência e o papel da escola na divulgação desses conhecimentos e imagens sobre os povos indígenas.

<p>13. Você já estudou na escola sobre os indígenas? (pode assinalar mais de uma alternativa):</p>	<p>1 sim, na escola municipal onde eu estudava. 1</p> <p>3 sim, aqui na escola onde eu estou estudando. 3</p> <p>0 eu nunca estudei nada sobre os indígenas na escola.</p> <p>28 Todas as alternativas.</p>
<p>14. E o que você estudou sobre os indígenas, como você aprendeu? (pode assinalar mais de uma alternativa):</p>	<p>30 no livro ou no material impresso para colar no caderno que recebi da professora.</p>

	23 na televisão, em filmes e documentários que a professora passou.
	12 na internet quando a professora levou a gente para pesquisar.
	0 eu nunca estudei nada sobre os indígenas na escola.

Quando inquiridos se estudaram sobre os povos indígenas na escola municipal e na escola atual (estadual), 28 alunos assinalaram que estudaram sobre povos indígenas em ambas. Ainda nas respostas da questão 13, apenas um aluno assinalou que só estudara sobre povos indígenas na escola municipal e 3 que só estudaram na escola atual.

Na questão 14 os alunos foram perguntados sobre os instrumentos e os recursos pedagógicos utilizados para esse estudo das populações indígenas. Essa era mais uma questão onde poderia ser assinalada mais de uma resposta. A resposta que havia estudado nos livros e materiais impressos colados no caderno esteve presente em 30 questionários, demonstrando a utilização maciça dos livros como apoio. A segunda resposta mais assinalada foi que havia aprendido na televisão, com filmes e documentários, aparecendo em 23 questionários. A utilização da pesquisa na internet como forma de aprender o conteúdo foi a resposta menos recorrente e apareceu em 12 respostas.

A questão 15 foi a última da pesquisa e teve como objetivo captar as percepções dos alunos acerca de quem são, onde e como vivem os povos indígenas que eles tiveram contato, seja pessoalmente em passagem por suas casas, ou apenas visualmente, em seu município ou em outros. Além disso, a questão no enunciado solicitava que eles utilizassem o conhecimento adquirido nos meios de comunicação e na escola para responder a respeito desses povos.

15. E de acordo com tudo o que você aprendeu na escola e viu nas ruas, na tv e na internet, os	30 vivem nas florestas com plantas e animais, caçam e pescam e as crianças brincam nos rios.
--	---

indígenas: (pode assinalar mais de uma alternativa):	<p>24 eles andam sem roupa, cheios de enfeites como os cocares, as penas de pássaros e com furos na orelha, no nariz e na boca.</p>
	<p>23 os indígenas se “comunicam” com a natureza, imitam o canto dos pássaros, sabem quando haverá chuva e onde estão as caças.</p>
	<p>13 eles não falam a mesma língua que a gente fala e precisamos da ajuda de outras pessoas para entendê-los.</p>
	<p>29 vivem em aldeias com suas famílias, fazem artesanato e vão para a cidade vender e conseguir dinheiro.</p>
	<p>13 vivem nas cidades, mudando de lugar para lugar, pedem esmola e moram em lugares abertos como rodoviárias e terrenos vazios.</p>
	<p>18 eles são protetores da natureza, defendem plantas e animais dos homens que querem derrubar a floresta.</p>
	<p>15 eles correm perigos pois há pessoas que querem destruí-los para pegar as riquezas do lugar onde eles vivem.</p>
	<p>3 eles usam a mesma tecnologia que usamos como computadores, celulares e internet.</p>
	<p>5 os indígenas estudam, fazem faculdade, trabalham e já estão em</p>

	várias profissões como professores, médicos e dentistas.
	6 os indígenas usam roupas normais como as nossas, camiseta, calça jeans, shorts, blusas e calçados.
	6 os indígenas falam e escrevem em português como a gente e estudam em escolas como nós.
	0 eu não sei nada sobre os indígenas.

Na questão foram apresentadas 12 respostas que poderiam ser assinaladas do modo que eles desejassem e mais uma resposta, que como na questão 9 deveria ser assinalada sozinha. Essa resposta era “eu não sei nada sobre os indígenas” e assim como na questão anterior, não foi escolhida por nenhum dos alunos.

A visão romantizada, idílica, de indígenas que vivem nas florestas, que andam nus, se comunicam com a natureza e são protetores dela é a que prevalece. Foram 30 respostas assinaladas de “vivem nas florestas com plantas e animais, caçam e pescam e as crianças brincam nos rios.” E mais 24 para “eles andam sem roupa, cheios de enfeites como os cocares, as penas de pássaros e com furos na orelha, no nariz e na boca”. Acrescente-se aos dados que ainda foram 23 questionários assinalados na resposta “os indígenas se “comunicam” com a natureza, imitam o canto dos pássaros, sabem quando haverá chuva e onde estão as caças”.

Outro fator interessante foram que 29 questionários assinalaram que os indígenas vivem em aldeias e fazem artesanato para vender nas cidades. Assim, o indígena vive longe, afastado das cidades que o aluno vive e conhece, nestas ele está de passagem. Em sua compreensão, ele está fora do urbano, vive na floresta e/ou na aldeia, pois esta aldeia deve se situar muito longe, dentro de florestas.

A resposta que os indígenas moram nas cidades, mudando constantemente e vivem em lugares abertos como rodoviárias e acampam em terrenos vazios foi assinalada por 13 alunos. Todos esses 13 questionários também aparecem assinalados com a respostas de que os indígenas vivem nas florestas e 10 assinalaram que eles também vivem em aldeias.

Assim, indígenas não são percebidos como sujeitos sociais dessas cidades, eles foram vistos dispersos aqui ou ali, principalmente nas grandes cidades que o aluno sabe por experiência que eles estão mais presentes. Eles sabem que os indígenas estão nas cidades, que vendem artesanato e que pedem para obter meio de sustento, porém quando solicitados onde e como vivem, as respostas são incoerentes com a vida nas cidades, os indígenas não vivem nestas, pois vivem nas florestas e se comunicam com os bichos.

Tal situação fica mais evidente quando confrontadas as respostas sobre as vestimentas: 24 questionários assinalaram a resposta “eles andam sem roupa, cheios de enfeites como os cocares, as penas de pássaros e com furos na orelha, no nariz e na boca” e apenas 6 “os indígenas usam roupas normais como as nossas, camiseta, calça jeans, shorts, blusas e calçados.” Assim, mesmo que todos os indígenas que eles tenham visto nas ruas até hoje utilizem as roupas comuns em nossa sociedade para homens, mulheres e crianças, a imagem da nudez e do enfeite é a que predomina em suas concepções.

As respostas que foram menos assinaladas foram justamente as que tratam da visibilidade dos povos indígenas e sua inserção na sociedade não índia. Respectivamente, apareceram em 6 questionários, que os indígenas falam e escrevem em português e estudam em escolas como as nossas e em 5 questionários, que os indígenas estudam e fazem faculdade para trabalharem nas profissões de professor, médico e dentista.

Além disso, a resposta que foi menos assinalada, apenas em 3 questionários, que os indígenas têm acesso e utilizam tecnologias como os celulares e computadores ligados à internet.

Assim, na visão destes alunos, os povos indígenas viveriam uma espécie de “isolamento” dentro de nossa sociedade. Seu lugar de origem é a floresta e as aldeias, e eles vêm até as cidades para buscar sustento, são povos pobres e precisam sobreviver. Porém, não são parte de nossa sociedade: não estudam, não trabalham, não utilizam tecnologias, não falam e escrevem no nosso idioma.

Muito mais do que uma ideia de invisibilidade, esses alunos construíram uma ideia de distanciamento. Eles viram os indígenas nas cidades e os reconhecem como estranhos ao mundo delas, eles estão para lá e para cá, porém os alunos não sabem muito bem o porquê de sua presença. Apenas conseguem apontar esses indígenas como seres a parte de sua sociedade.

Percebe-se por meio das análises e conclusões realizadas nos conteúdos e imagens dos livros do 6º e 7º anos, presentes no Capítulo 3, que as respostas apontadas pelo questionário são condizentes com a visão que o material didático lhes permite acesso.

As autoras Bergamaschi e Gomes (2012) realizaram em duas escolas de Porto Alegre (RS) uma pesquisa semelhante, buscando analisar como a lei 11.645/08 está sendo implementadas nos estabelecimentos de ensino fundamental da cidade. Por meio da realização de desenhos, as autoras solicitaram aos alunos seus conhecimentos prévios sobre como viviam os povos indígenas. As autoras apontam como conclusão dados semelhantes ao levantados pelo questionário aplicado nessa pesquisa.

Nos desenhos das crianças os indígenas aparecem frequentemente nus, com os corpos pintados e, em geral, em contato com a natureza. Buscando também nos livros didáticos as imagens mais frequentes que retratam povos indígenas, vemos que a maioria dos manuais os apresentam com pinturas corporais, com cocares na cabeça e em geral sem ou com pouca roupa. Em nenhuma das representações os alunos mostram ter visto imagens nos livros que remetem aos povos indígenas na situação social contemporânea. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p.56).

Em sua pesquisa, as autoras apontam o reconhecimento por parte dos alunos dos indígenas no centro de Porto Alegre em uma famosa feira de artesanato da cidade. Elas afirmam que os alunos sabem que os indígenas contemporâneos seguem outro estilo de vida, que precisam vender artesanato para conseguir renda, porém eles sabem pouco sobre esses indígenas do seu cotidiano e não conseguem reconhecer nem suas histórias e culturas nem suas singularidades.

Ressalta-se ainda que essas imagens construídas na infância e na adolescência tem o poder de acompanhar adultos pelo resto de suas vidas. Mesmo que as experiências posteriores demonstrem o contrário, o não reconhecimento e a invisibilidade da população indígena poderá tornar-se um fato.

Às respostas do questionário aplicado aos alunos em nossa pesquisa tiveram resultados semelhantes e demonstram que eles também viram indígenas em diferentes contextos nas cidades, mas seus conhecimentos fixaram-se que indígenas vivem em florestas, em aldeias, caçam e pescam, usam cocares e enfeites. Portanto, também não conseguem reconhecer “seus” indígenas contemporâneos.

4.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONFECÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO.

Diante às limitações do livro didático já apontadas nessa pesquisa e às constatações feitas nesse capítulo após a aplicação do questionário, foi desenvolvido e aplicado material didático às turmas selecionadas que contemplasse história e cultura indígena do Brasil, com ênfase especial nos estudos de história e cultura indígena local.

O projeto de aplicação de material didático durou 16h/a (2h/a em cada dia), como segue a tabela abaixo e foi realizado durante o período de 27/09/2018 à 22/11/2018. Foi aplicado em duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, turmas A e B³⁴, com 16 alunos cada uma, participantes da pesquisa desde o ano de 2017 e que responderam ao questionário do Apêndice A. Por se tratar de uma escola pequena e distrital,³⁵ com fluxo limitado de transferências expedidas e recebidas, pode-se afirmar que 90% dos alunos participaram desde a primeira etapa do questionário.

Aplicação do Projeto	Data	Nº aulas	Horário
1º dia	27/09/18	2h/a	12:45 – 14:25
2º dia	04/10/18	2h/a	12:45 – 14:25
3º dia	11/10/18	2h/a	12:45 – 14:25
4º dia	18/10/18	2h/a	12:45 – 14:25
5º dia	25/10/18	2h/a	12:45 – 14:25
6º dia	08/11/18	4h/a	12:45 – 16:20
7º dia	25/11/18	2h/a	12:45 – 14:25

Tabela 5: Aplicação do projeto com datas, número de aulas utilizadas e horários..

Fonte: Autoria própria

O presente projeto trabalhou em três eixos: 1 – A diversidade dos povos indígenas no Brasil; 2 – Quem são e onde estão os índios no Brasil e 3 - Eu e o mundo: história e cultura indígena regional. A base para elaboração e readaptação das

³⁴ O colégio está organizada pela opção trimestral e a aplicação do material abrangeu parte significativa do 3º Trimestre das turmas, nas quais a pesquisadora leciona o componente curricular História. Portanto, também foi necessário utilizá-lo como processo de avaliação para compor a nota dos alunos nesse trimestre. A estrutura curricular do componente História é reduzida nessa série do Ensino fundamental, contando com apenas duas aulas semanais.

³⁵ O colégio possui 235 alunos distribuídos em 3 turnos de funcionamento, atende os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

atividades desenvolvidas no projeto foi retirada do livro “Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas” de Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo³⁶.

A primeira atividade realizada com os alunos iniciou em 27/09/18, utilizou duas aulas e contou com a explicação do projeto, do porquê da confecção e aplicação de um material adicional, que seria além do livro didático. Nessa fase escolar, salvo algumas exceções, o livro didático constitui para eles uma fonte de conhecimento “perfeita”, que eles prezam e zelam, e cada vez que o professor propõe algo que ocupa a centralidade do livro, como foi o caso do material, é recebido com certa “desconfiança”, inclusive com os comentários: “Mas não tem isso no livro?”. Por isso, parte de uma aula foi dedicada a explicar o projeto, a contextualização do livro com relação à história local e quais atividades seriam trabalhadas.

Durante a aula a “reticência inicial” cedeu lugar ao entusiasmo quando foram distribuídas pastas com o nome de cada aluno para a montagem de um “portfólio” para a avaliação da disciplina. Foi explicado que cada aluno guardaria em sua pasta suas atividades, textos e produções para que depois fosse avaliado. Curiosamente esse é um ponto interessante a ressaltar na intervenção, mesmo que esteja atrelado a nota, as pastas foram cuidadosamente utilizadas e a maioria dos alunos agiu com responsabilidade na guarda e montagem de seu “portfólio”.

Após essas considerações preliminares, iniciando-se o Tema 1 – A diversidade dos povos indígenas no Brasil foram retomados alguns conceitos que são trabalhados com os alunos desde o 6º ano, de modo especial, e no cotidiano das aulas. Foram discutidos oralmente o que era cultura, diversidade e identidade cultural, onde eles puderam expor seus conhecimentos sobre tais conceitos. Após isso, ainda dentro da proposta da discussão, foi proposta à questão escrita no quadro: “Há diversidade entre os povos indígenas do Brasil?” para ser respondida após a exibição do vídeo.

O vídeo selecionado foi o primeiro da série “Índios no Brasil” (MEC/Vídeo nas Aldeias, 2001)³⁷ indicado como atividade por Colett; Paladino; Russo (2013, p.48). Esse primeiro vídeo “1. Quem são eles?” é apresentado por Aílton Krenak e utiliza

³⁶ Citação completa consta nas Referências bibliográficas.

³⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iZuFu004o1k&t=28s>

uma linguagem dinâmica com várias pessoas não indígenas de diferentes estados do Brasil respondendo perguntas sobre as suas visões acerca dos povos indígenas.

O vídeo foi utilizado por meio de pausas, em que a cada questão proposta pelo mesmo aos seus entrevistados, elas eram também propostas aos alunos para a discussão. De duração de pouco mais de 17 minutos, estas questões tocam exatamente nos estereótipos construídos por séculos de desconhecimento/silenciamento dos povos indígenas: “O que você sabe sobre o índio brasileiro?”, “O que você aprendeu sobre o índio brasileiro?” “O índio é mal?” “O índio está acabando?” “Você é índio?”, “Índio é gente?”, “Índio é preguiçoso?” e “O que é ser índio de “verdade”?”

A abertura do vídeo em si já é um objeto de estudo. Com apenas 25 segundos, o trecho da música “Chegança” de Antonio Nóbrega canta povos indígenas diversos e o vídeo trabalhou vários rostos de indígenas de diferentes etnias transformando-se ao som da música de acordo com lugares do Brasil em diferentes contextos. Foi retomada a partir da abertura do vídeo a questão inicial escrita no quadro. Para finalizar essa atividade, todas as questões foram agrupadas e entregues em folha, já digitadas, para que eles respondessem em casa e colocassem em seu portfólio. Junto com as questões foi a letra da música “Chegança” na íntegra.

Ainda dentro do eixo Diversidade, a segunda atividade realizada em 04/10/18 incluiu a visita no laboratório de informática da escola³⁸. Os alunos foram direcionados a pesquisar no site do Instituto Socioambiental, o PIB (Povos Indígenas no Brasil)³⁹. A página inicial do site é interessantíssima pois traz as etnias indígenas em tamanhos de fonte e cores diferentes o que desperta a curiosidade dos alunos e ajuda a instigar a ideia de que são muitos povos. Num primeiro momento, eles puderam explorar a vontade as etnias que na página estão dispostas em ordem alfabética.

Após esse momento inicial com o site, eles foram direcionados por meio de explicações a utilizar os recursos e organizar a página de acordo com os estados e as famílias linguísticas. Em duplas foi solicitado que escolhessem uma etnia e sobre a mesma fizessem uma pesquisa sobre os seguintes quesitos: autodenominação, população, onde vivem, que língua falam e quais os maiores problemas atualmente enfrentados pelo povo. Com a pesquisa, eles montaram cartazes com as informações

³⁸ Nas escolas estaduais da rede pública do Paraná há o Proinfo, laboratório de informática que nessa escola conta em sala reservada, com 14 unidades ou estações mais a internet cabeada e que funciona regularmente.

³⁹ Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal

pesquisadas e imagens da etnia que eles escolheram e imprimiram para colar nos cartazes.

Encerrando o eixo Diversidade, no dia 11/10/2018 os alunos retornaram ao laboratório de informática para pesquisar no site da atividade anterior, sobre as etnias do Paraná, população e línguas faladas. Ainda no mesmo site, eles tiveram a oportunidade de ver a variedade linguística dos povos indígenas por meio do mapa disponível das famílias linguísticas, que foi impresso para seus estudos e pesquisaram grupos diferentes que falavam línguas da mesma família que as etnias do Paraná, com especial atenção à língua Kaingang.

Logo após, eles acessaram o site do PIB MIRIM⁴⁰, assistiram o vídeo “Palavras Kaingang”⁴¹ e com a ajuda do vídeo que apresenta várias palavras da língua, iniciaram a montagem de um pequeno vocabulário com algumas palavras que apareceram no vídeo, além de outras escolhidas e que eles consultaram na internet, na indicação do site Kanhgág Jógo⁴², site especializado e escrito todo na língua Kaingang.

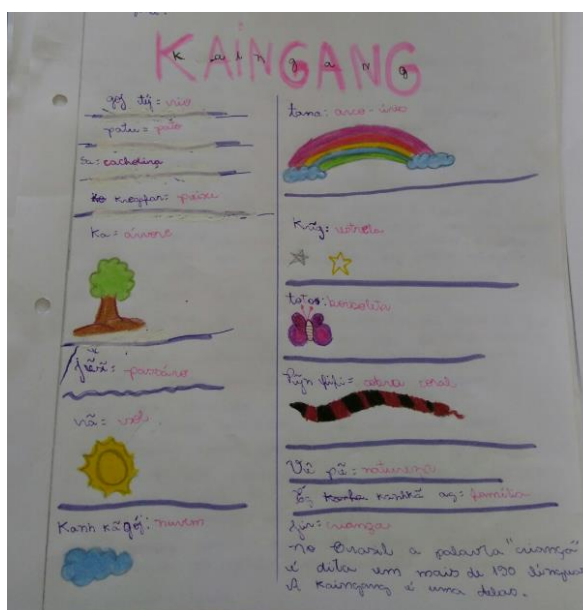


Figura 82: Atividade realizada pelos alunos – Dicionário Kaingang.
Fonte: Foto de acervo pessoal

No dia 18/10/2018 iniciou-se o segundo eixo do projeto “Quem são e onde estão os índios do Brasil?” Essa atividade foi indicada por Colett; Paladino; Russo (2013,

⁴⁰ Disponível em <https://mirim.org/>

⁴¹ Disponível em https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=UM9rXNyToLU

⁴² Disponível em <http://kanhgag.org/>

p.23) e teve como base o trabalho com o site IBGE Indígenas⁴³ e seus dados estatísticos. Primeiro, os alunos tiveram acesso à tabela geral da população indígena no Brasil de 1991, 2000 e 2010. Eles foram instigados a levantar hipóteses acerca de um crescimento tão rápido. Depois de suas considerações, eles foram até o laboratório de informática e assistiram um vídeo no site citado explicando às mudanças na metodologia utilizada pelo IBGE e o processo de auto declaração que tanto contribuíram nesse crescimento.

Posteriormente, de posse de um mapa do Brasil, eles consultaram o mapa disponível no site de distribuição da população indígena por regiões, indicando onde a concentração é maior, assim como pelos estados, fazendo anotações sobre a população declarada. Para inserir em seu portfólio eles receberam os seguinte roteiro: Qual região do Brasil possui a maior concentração de população indígena? Tem indígenas na sua região? E no seu estado? Tem indígenas na capital do seu estado? E nas grandes cidades? Tem indígenas na sua cidade? E nos municípios de sua região?

Navegando pelo mapa, eles consultaram alguns dos municípios com maior população indígena no estado, além da capital e o de seu município de residência, Colorado. Também consultaram algumas cidades vizinhas e da região de seu município e que por eles são muito conhecidas: Maringá, Londrina, Guaraci, Jaguapitã, Santa Fé, Nossa Senhora das Graças, Santo Inácio, Itaguajé, Santa Inês, Paranacity, Cruzeiro do Sul, Paranavaí, Flórida, Lobato e Ângulo.

Os alunos ficaram espantados em encontrar indígenas em Colorado (14), Santo Inácio (1), Lobato (1) e Santa Fé (5). Os demais municípios consultados não constaram no mapa. Também espantaram-se com o número de indígenas de Londrina (610) e Maringá (391).

Em 25/10/2018 foi iniciado o eixo 3 – Eu e o mundo: história e cultura indígena regional. O trabalho utilizou-se da localização geográfica do município de Colorado no mapa do Paraná e dos municípios citados na atividade anterior como ferramenta de trabalho. Com o auxílio do mapa do Paraná estendido na mesa, eles localizaram e pintaram os municípios pesquisados, inclusive confeccionando a legenda de seu mapa. Por meio do trabalho com mapas, desenvolvido desde a atividade anterior, os

⁴³ Disponível em <https://indigenas.ibge.gov.br>

alunos puderam situar-se na região para poder localizar a presença indígena em seu cotidiano.

Posteriormente foi trabalhado um pequeno texto sobre história local do município de Colorado, ligada à expansão cafeeira de 1950 na região. Após o trabalho com o texto, os alunos começaram a ficar curiosos com o nome da cidade, se haveria relação com os indígenas ou com os estado de Colorado nos E.U.A.

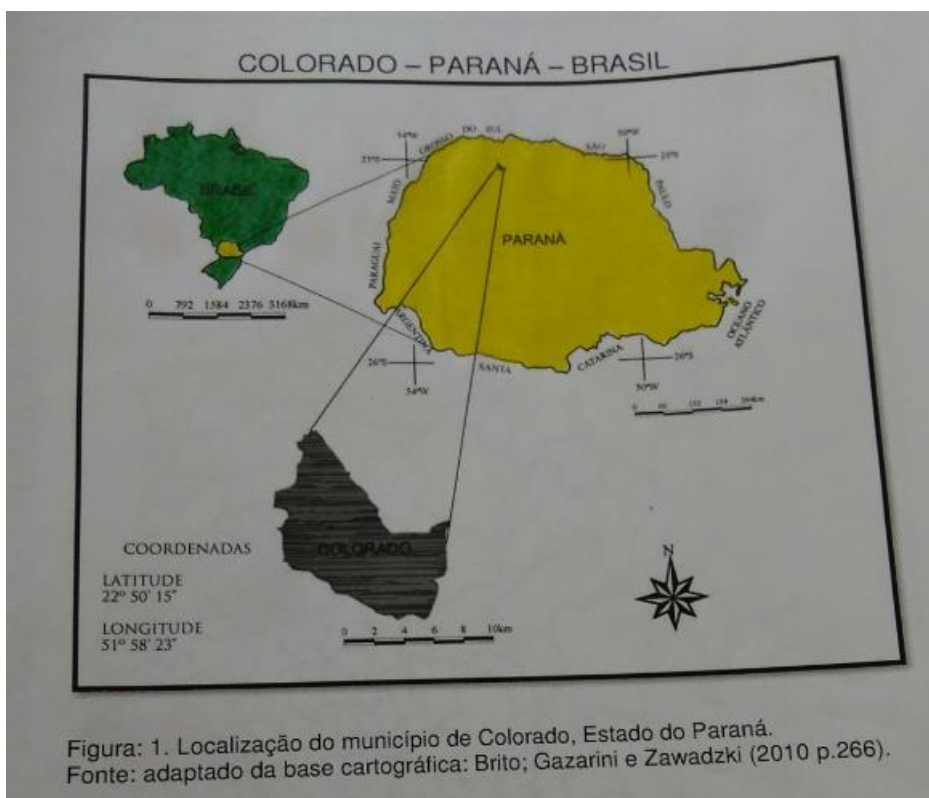


Figura 83: Mapa realizado pelos alunos

Fonte: Foto de acervo pessoal

Diante dessas questões foi pedido que de posse dos mapas eles fizessem um levantamento na região dos nomes que eles consideravam de língua indígena. Foi organizada uma lista de pesquisa da origem e do significado de cidades e rios da região de Colorado, como Itaguajé, São João do Caiuá, Inajá, Paranapanema, Jaguapitã, Piquiri, Ivaí e outros. Foi utilizado como base de consulta o trabalho de João Carlos Vicente Ferreira (2006) “Municípios paranaenses: origens e significados dos seus nomes” e do site “Dicionário Ilustrado Tupi Guarani”⁴⁴.

No dia 08/11/2018 foi feita com os alunos (reunindo as duas turmas) uma visita ao Museu Histórico de Santo Inácio, localizado no município de Santo Inácio há 25 km

⁴⁴ Disponível em <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/>

de distância de Colorado. Essa foi a única atividade que utilizou 4h/a que foram cedidas pelas professoras de Língua Portuguesa e Matemática que também acompanharam a visita. Essa atividade também é indicada por Colett; Paladino; Russo (2013, p.48).

No início da visita, na entrada da cidade, foi feita uma parada nos pórticos que estão nesse local. Foi inquirido sobre os mesmos e solicitados que eles tirassem fotos do local (eles foram autorizados a levar o celular e divididos em pequenos grupos) e refletissem sobre o lugar para que depois fosse feita uma discussão sobre o mesmo.

A visita foi direcionada e acompanhada pela responsável e diretora do museu, Josilene Aparecida de Oliveira, que explicou em uma palestra sobre o acervo que a instituição possui de história e cultura dos indígenas Guarani e da Redução Jesuítica de Santo Inácio e da Colônia Indígena de Santo Inácio do Paranapanema. Além disso, a instituição abriga um acervo de objetos da instalação do município de Santo Inácio.

A organização temática do museu tem como sequência as fotos apresentadas a seguir. No primeiro salão, a apresentação do acervo de história e cultura indígena de ocupações anteriores à redução, e no segundo salão, objetos doados pelos moradores da cidade de Santo Inácio do final do século XIX à meados do XX.



Figura 84: Acervo de história e culturas indígenas do museu – Parte 1
Fonte: Foto de acervo pessoal



Figura 85: Acervo de história e culturas indígenas – Parte 2

Fonte: Foto de acervo pessoal

Os alunos foram orientados previamente sobre a postura e o tratamento que deveriam dispensar ao Museu, enquanto parte do patrimônio histórico e cultural da região, porém ficaram sem roteiro prévio para suas perguntas e para as fotos e filmagens que fizeram, movidos apenas por seus interesses e curiosidades.



Figura 86: Acervo de objetos de moradores de Santo Inácio

Fonte: Foto de acervo pessoal



Figura 87: Interação dos alunos com o museu

Fonte: Foto de acervo pessoal

No dia 22/11/2018, aula de encerramento do projeto, mais uma vez reunindo as duas turmas, eles mostraram suas fotos e filmagens e comentaram suas impressões sobre a visita ao museu. A primeira foto selecionada foi a do pórtico da cidade, onde após uma rápida contextualização do mesmo, foi discutido como os diferentes personagens são colocados e dispostos nesse local. Dando prosseguimento, além dos alunos, a professora também apresentou o seu material de fotos e filmagens e todos participaram ativamente do que aprenderam e conheceram no local.

Finalizando a atividade, na sala cada dupla expôs e apresentou seu cartaz sobre uma etnia escolhida (atividade de 04/10/2018), onde foi solicitado que explicassem com o auxílio do mapa do Brasil, o local onde vive a etnia, sua autodenominação, sua língua, população e principais problemas enfrentados. Além disso, foi solicitado que explicassem o porquê da seleção de imagens que eles fizeram para colar no cartaz.



Figura 88: Cartazes realizados e expostos pelos alunos

Fonte: Foto de acervo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se nesta pesquisa que o processo realizado pelas instituições públicas é cuidadoso e a cada período foi aprimorado pelos PNLD 2014 e 2017, com uma análise e seleção criteriosa do livro didático público do componente curricular História. Tal processo garantiu qualidade ao material distribuído há milhões de alunos do Ensino do Fundamental de todo o Brasil.

Graças ao objetivo final dessas seleções, o respeito às leis, com ênfase especial à lei 11.645/08 e o combate a qualquer forma de discriminação e racismo, a pesquisa constatou que as coleções mais adquiridas e distribuídas pelo governo federal do livro didático de história atendem toda uma legislação específica e estão isentas de algumas imagens dos povos indígenas brasileiros carregadas de ideias pejorativas e de termos preconceituosos, como por exemplo, índio mau, preguiçoso, selvagem, primitivo e ingênuo.

No entanto, livres das expressões citadas acima, é premissa que não há neutralidade na seleção de conteúdos destinados a um currículo ou a um livro. Ainda mais quando tratamos do ensino de história, as pesquisas na área tem comprovado que programas e conteúdos são selecionados sempre atendendo determinado projeto de nação e de formação cidadã.

Atualmente percebe-se na análise das leis, diretrizes e pareceres que uma das preocupações do ensino de história é a formação cidadã cujos conteúdos se voltem para as conflituosas relações etnicorraciais no Brasil, marcadas em nossa sociedade pela violência e exclusão.

O aparato legal como a lei 11.645/08 busca redimensionar o tratamento desigual dado às relações etnicorraciais dentro da escola e que sempre promoveram a história e cultura dos povos europeus (eurocentrismo) e determinaram um estatuto de inferioridade a história e cultura de povos indígenas, africanos e afro descendentes.

Ressalta-se no entanto, que mesmo livre de preconceitos e estereótipos, o livro não é perfeito e não encerra em si mesmo as suas possibilidades. Ao contrário como objeto de cultura material produzido por determinada sociedade e em determinado contexto histórico é uma fonte histórica de potencial poder exploratório.

Ao explorá-lo e se constatar as suas limitações é possível e necessário ao professor oferecer alternativas ao seu uso, que vão desde adaptação de textos e

atividades à proposição de novos materiais. E foi isso que essa pesquisa se propôs fazer.

Ao analisar os livros História Sociedade & Cidadania, manual do professor e livro do aluno, 6º e 7º anos em duas edições 2012 e 2015, percebeu-se as limitações do material. Nos livros, a dificuldade em criar a ideia de diversidade dos povos indígenas, a persistente construção de imagens idílicas, ligadas à natureza, a falta de diálogo com as sociedades contemporâneas, ausência dos conflitos atuais com a sociedade não índia, a concentração de etnias do Norte e Centro Oeste do país e a linearização dos conteúdos.

Quando analisada em conjunto, a coleção História Sociedade & Cidadania segue uma concepção cronológica dos conteúdos e imagens relacionados a história e cultura indígena. O livro do 6º ano apresenta os indígenas vivendo em aldeias, junto à natureza, num mundo idílico. No 7º ano, esse mundo é destruído no embate com o processo de Conquista que os dizimou aos milhares, porém, ao qual eles resistiram. Nas séries finais da coleção com ênfase especial no livro do 8º ano, as guerras e resistências voltam a ganhar destaque. Resistiram e sobreviveram e no livro do 9º ano as lutas e demandas indígenas atuais são retomadas em suas últimas páginas.

Há problemas nesse tipo de recorte. Em sala, todos professores precisam fazer escolhas no conteúdo do material didático. Os conteúdos precisam ser selecionados dentro de um livro, pois é praticamente impossível trabalhar o material na íntegra: o tempo é curto, com poucas aulas e dividido com outras preocupações também intrínsecas ao cotidiano escolar, como a indisciplina, a alfabetização, palestras, eventos, passeios, filmes e outros.

Deste modo, a linearidade prejudica o conteúdo selecionado, que poderá ser separado em um ano e no outro, não. Por exemplo, e isso já foi inclusive percebido em algumas práticas, o professor seleciona o conteúdo de história e cultura indígena no 6º e 7º anos e os suprime no 8º e 9º anos, realocando outros.

Além disso, os alunos também acabam prejudicados pois nas mudanças de locais e de livros acabam por perder essa esquematização de conteúdos divididos nas séries. Soma-se a isso, que se o aluno estiver no 6º ano e a coleção for trocada, como a duração do material são 3 anos de uso, não acompanhará as discussões finais do conteúdo no 9º ano. Também não terá a oportunidade de fazê-lo se estiver no 7º ano e repetir uma série.

Diante aos desafios, percebe-se que o livro é um material que necessita ser apropriado pelo professor. Mais do que escolher, ele precisa conhecer o material didático a ser trabalhado, problematizando-o em seus pontos positivos e negativos. Essa é a única forma de realmente torná-lo fonte de conhecimento e de pesquisa histórica.

Os livros didáticos e a coleção analisados possuem avanços e vários pontos positivos nas 4 séries e em suas edições. Por exemplo, no livro do 6º ano, a relação dos povos indígenas com a estrutura de pensamento o tempo é muito bem enfatizada. O material trabalha os conceitos de tempo da natureza e histórico pela ótica desses povos o que valoriza a concepção de situar e entender o mundo por “olhos” que não sejam exclusivamente europeus/ocidentais.

Ainda no livro do 6º e 7º anos, apesar das tradicionais divisão entre trabalho feminino e masculino e das contribuições alimentícias dos povos ameríndios para o mundo, esses apresentam os povos indígenas em seus textos e imagens que contribuem para a valoração do trabalho nas sociedades indígenas, que seguem ritmos e necessidades próprias, mais uma vez desmitificando a visão do trabalho apenas pelo modo eurocentrista de intervenção no mundo. Some-se a isso que tanto os livros dos 7º e 8º anos oferecem diversos exemplos das resistências indígenas ao avanço da colonização. Mesmo que tais resistências não enfoquem o aspecto político de suas decisões e atos, dando ênfase nas lutas e guerras promovidas, tais conteúdos servem para romper os estereótipos de passividade indígena frente à destruição colonizadora.

Portanto, diante aos avanços e diante aos desafios de todo e qualquer material didático, cabe ao professor o papel e a hora da intervenção. Mesmo que sua função desempenhada não seja atributo nem exclusivo nem isolado, sua ação de intervir ainda é imprescindível. Diante às limitações oferecidas em alguns quesitos pelo material didático, essa pesquisa se propôs a trabalhar outros textos, imagens e atividades diferenciadas com duas turmas escolhidas de 6º ano em 2017, no intuito de proporcionar aos alunos outras visões que forcem “as paredes” daquilo que tenta se perpetuar.

A intenção da pesquisa e do projeto foi apresentar uma história e cultura indígena que polemize e explore novos caminhos. O trabalho de intervenção também é limitado, sofrendo com imposições externas. As políticas educacionais públicas do

Paraná tem destinado e investido pouco na formação de seus professores nos últimos anos, criando constantes obstáculos ao processo mútuo de pesquisa e ensino.

Assim, alguns conteúdos devido a sua complexidade e necessidade de mais tempo para aprofundamentos não puderam ser contemplados no material complementar elaborado por essa pesquisa. A luta pela terra no Paraná, com a demarcação e o manejo das Terra Indígenas e os conflitos suscitados por essas questões não puderam ser contemplados agora pois vão precisar de um trabalho de intervenção maior e mais elaborado, cujas ideias iniciais já estão em processo de gestação para a próxima oportunidade.

Ensinar é uma constante. Ensinar é intervir no mundo. Uma árdua e diária tarefa, feita de avanços e retrocessos, perdas e ganhos, onde cada ato encerra em si uma nova surpresa. Para alguns, talvez esse é o grande mistério de ser professor: um velho lugar novo, onde a rotina nunca tem vez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. **O livro didático e a popularização do saber histórico**. In: SILVA, Marcos (Org). *Repensando a história*. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural**. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v.12, n.1, p.53-69, jan./abr.2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/bergamaschi-gomes.htm. Acesso em: 14 jun. 2018.

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

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BOULOS, Alfredo Junior. **História Sociedade & Cidadania**. 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BOULOS, Alfredo Junior. **História Sociedade & Cidadania**. 7º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BOULOS, Alfredo Junior. **História Sociedade & Cidadania**. 6º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS, Alfredo Junior. **História Sociedade & Cidadania**. 7º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14 jun. 2018

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. 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” e dá outras providências. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução ao parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2014: apresentação - Ensino Fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

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. **PNLD 2017: apresentação - Ensino Fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017: história: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação**. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2018.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 111, p. 135-149, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a07.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2018.

CANONICE, Bruhmer Cesar Forone. **Normas e padrões para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2007.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital**

internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/São Paulo).

CERRI, Luís Fernando. **Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica**. *Antíteses*, Londrina, vol. 2, n.3, jan-jun. de 2009, p.131-152. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> . Acesso 17 jan. 2017.

COELHO, Mauro Cezar. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente**. Caxambu: 2007. 9 páginas. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>. Acesso em 31 out. 2017.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2013.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Municípios Paranaenses: origem e significados de seus nomes**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. 2006. 116f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada**. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994, p. 13-20.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas**. 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, p. 481-526.

LUCA, Tânia Regina de. **Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas**. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 151-172.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje**. Brasília: Secad/LACED/Museu Nacional, 2006.

MANOEL, Ivan A. **O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. UNIVESP, Franca. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46194> . Acesso em: 17 jan. 2017.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica.** *História Unisinos*. São Leopoldo. 15(1):40-49, Janeiro/Abril 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163> . Acesso em: 17 jan. 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. **Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar.** *Revista Polyphonia*, Goiânia, v.24/1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/34131/18021> . Acesso: 14 jun. 2018.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria.** *Pro-Posições*. Campinas, v. 23, n.3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf . Acesso em: 14 jun. 2018.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. Brasília: MEC, 2005.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596 . Acesso em: 17 jan. 2017.

NOBRE, Felipe Nunes. **Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de história no contexto de implementação da lei 11.645/08 (2008-2014).** 2017. 217 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

NOVAK, Éder da Silva. **Tekoha e Emã: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista do Paraná da Primeira República – 1889 a 1930.** 2006. 207 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá(UEM).

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. **Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, jan./fev./mar./abr. 2003. Disponível em: <https://bibliaspa.org/wp-content/uploads/2014/05/10br.pdf>. Acesso: 14 jun.2018.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: Secad/LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 1948.** Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 14 jun. 2018.

REVISTA BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. São Paulo: Universidade de São Paulo. Vol. 2, n. 2. Dez. 1954.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **A temática indígena nos livros didáticos de história do Brasil para o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries.** 2001. 153 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá (UEM).

RODRIGUES, Isabel Cristina. **A temática indígena nos livros didáticos de história do Brasil para o ensino fundamental.** 6º ENPEH – Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil/on line. Anpuh, 2003. <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/issue/view/213> acesso em 24/02/2017

RODRIGUES, Isabel Cristina; MARINOCI, Márcia Cristina. **A pré-história do Brasil nos livros de história para 5º a 8º séries do ensino fundamental.** 6º ENPEH – Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil/on line. Anpuh, 2003. <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/issue/view/213> acesso em 24/02/2017

SILVA, Ana Cláudia Oliveira. **A implantação da Lei 11.645/08 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas.** In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (Orgs.). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/08.* Recife: Universitária da UFPE, 2013, p. 101-136.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.30, n.60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf> . Acesso em 14 jun. 2018.

ZAMBONI, Ernesta; OLIVEIRA, Sandra Regina. **A criança em diferentes cenários: Os aspectos socioculturais e sua influência na narrativa da História.** In: OLIVEIRA, Margarida; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA Almir (Orgs). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços.* Natal, RN: EdUFRN, 2008, p. 47-52.

ZAMBONI, Ernesta. **Panorama das pesquisas no ensino de História.** *Revista Saeculum*, João Pessoa, n.6/7, jan./dez. 2000/2001. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11268> . Acesso em 17 jan. 2017.

APÊNDICE – Questionário Aplicado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

PROJETO: História e cultura indígena do Paraná para alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina – Alto Alegre (Colorado-Pr).

MESTRANDA: Eliane da Silva Jatobá

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues

Aluno: _____ n^o _____ 6^o _____

Pesquisa social de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos do 6º ano A e B no Ensino Fundamental sobre a temática: história e cultura indígena no Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina – E.F.M., no ano de 2017.

1. Você já viu indígenas nas ruas da sua cidade (Alto Alegre e/ou Colorado)?

() sim () não

2. Onde eles estavam (pode assinalar mais de uma alternativa):

() na praça () na rodoviária
() num terreno vazio () nunca vi

3. Algum indígena já passou em sua casa?

() sim () não

4. Essa pessoa era (pode assinalar mais de uma alternativa):
- homem mulher
- criança nunca passou em casa
5. O que ele (ela) estava fazendo (pode assinalar mais de uma alternativa):
- vendendo artesanato (cestos, balaios ou outro objeto).
- pedindo comida, dinheiro, doces ou roupas/calçados.
- nunca passou em casa.
6. Você já viu indígenas nas ruas de outra cidade (Maringá, Londrina, Prudente ou outra)?
- sim não
7. Onde eles estavam (pode assinalar mais de uma alternativa):
- numa praça na rodoviária
- num terreno no semáforo
- num comércio nunca vi
8. O que ele (ela) estava fazendo (pode assinalar mais de uma alternativa):
- vendendo artesanato (cestos, balaios ou outro objeto).
- pedindo comida, dinheiro, doces ou roupas/calçados.
- nunca vi em outra cidade.
9. Quando você viu um indígena pedindo comida, dinheiro, doces ou roupas/calçados, o que você pensou? Se você nunca viu, imagine o que você pensaria (pode assinalar mais de uma alternativa):
- Sinto pena, porque eles são povos muito pobres.
- Se tiver crianças junto, acho que é exploração do trabalho infantil.
- Me preocupo, afinal eles estão passando fome, sede e frio.
- Acho que eles deveriam permanecer nas suas aldeias porque a cidade não é um lugar bom para eles.
- Acho que eles tem direito de ir e vir como qualquer cidadão brasileiro.

14. E o que você estudou sobre os indígenas, como você aprendeu? (pode assinalar mais de uma alternativa):

- no livro ou no material impresso para colar no caderno que recebi da professora.
- na televisão, em filmes e documentários que a professora passou.
- na internet quando a professora levou a gente para pesquisar.
- eu nunca estudei nada sobre os indígenas na escola.

15. E de acordo com tudo o que você aprendeu na escola e viu nas ruas, na tv e na internet, os indígenas: (pode assinalar mais de uma alternativa):

- vivem nas florestas com plantas e animais, caçam e pescam e as crianças brincam nos rios.
- eles andam sem roupa, cheios de enfeites como os cocares, as penas de pássaros e com furos na orelha, no nariz e na boca.
- os indígenas se “comunicam” com a natureza, imitam o canto dos pássaros, sabem quando haverá chuva e onde estão as caças.
- eles não falam a mesma língua que a gente fala e precisamos da ajuda de outras pessoas para entendê-los.
- vivem em aldeias com suas famílias, fazem artesanato e vão para a cidade vender e conseguir dinheiro.
- vivem nas cidades, mudando de lugar para lugar, pedem esmola e moram em lugares abertos como rodoviárias e terrenos vazios.
- eles são protetores da natureza, defendem plantas e animais dos homens que querem derrubar a floresta.
- eles correm perigos pois há pessoas que querem destruí-los para pegar as riquezas do lugar onde eles vivem.
- eles usam a mesma tecnologia que usamos como computadores, celulares e internet.
- os indígenas estudam, fazem faculdade, trabalham e já estão em várias profissões como professores, médicos e dentistas.

() os indígenas usam roupas normais como as nossas, camiseta, calça jeans, shorts, blusas e calçados.

() os indígenas falam e escrevem em português como a gente e estudam em escolas como nós.

() eu não sei nada sobre os indígenas.