



**PROF HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA AMAMBAI  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

**GLAUCIA MICHELIN LESCOANO FONSECA**

**ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES: A TEMÁTICA INDÍGENA EM DUAS  
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PONTA PORÃ-MS.**

**AMAMBAI**

**2020**

**GLAUCIA MICHELIN LESCANO FONSECA**

**ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES: A TEMÁTICA INDÍGENA EM DUAS  
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PONTA PORÃ-MS.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Lourenço.

AMAMBAI

MAIO/2020

F744e Fonseca, Glaucia Michelin Lescano

Entre práticas e representações: a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã-MS/Glaucia Michelin Lescano Fonseca. Amambai, MS: UEMS, 2020.

113f.; 30cm

Dissertação (Mestrado) – Ensino de História –  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade  
Universitária de Amambai, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Lourenço.

1. Ensino de História 2. Aprendizagem histórica. 3. Temática  
Indígena. I. Lourenço, Renata II. Título

CDD 23.ed.-907

**ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES: A TEMÁTICA INDÍGENA EM DUAS  
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PONTA PORÃ-MS.**

**GLAUCIA MICHELIN LESCANO FONSECA**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Renata Lourenço

(Presidente)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Sandra Cristina de Souza

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Neimar Machado de Souza

Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Amambai/MS, 14 de maio de 2020.

Aos povos indígenas, especialmente as etnias Guarani e Kaiowá, que ao longo da história lutaram por sua e pela nossa existência.

Ao meu saudoso e amado pai (*in memoriam*) que tão cedo nos deixou. Homem íntegro e honesto, que sempre torceu e vibrou pelas minhas conquistas.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres que existem, e por isso acredito que deve ser destinado àqueles que merecem:

Deus, pelo sustento e o cuidado de cada dia. Obrigada por me permitir aprender e crescer, por seu infinito amor e por não desistir de mim nos momentos em que eu já tinha desistido. Sei que foi através de Ti que palavras, atitudes, conselhos e orientações chegaram até a mim.

A minha preciosa mãe Rosa, que mesmo não sabendo ao certo o que estava acontecendo, mesmo não sabendo o porquê das incontáveis horas trancada no quarto, sempre esteve ali, me apoiando e animando.

Ao meu irmão Marcuns, dedicado, amoroso e amigo, que mesmo longe se fazia presente, que mesmo cansado após um dia de trabalho sempre me encorajou. Obrigada por se orgulhar de mim e nunca duvidar da minha capacidade, suas sinceras palavras sempre foram recebidas com muito entusiasmo e atenção por mim.

Ao meu amado esposo Huderson, que tantas vezes amargurou da solidão por minha ausência. As nossas conversas e suas atitudes nos momentos bons e difíceis desse trajeto, me fizeram ver o homem caridoso e bondoso que está ao meu lado. Você vibrou comigo em cada etapa finalizada. Obrigada por seu amor, carinho, companheirismo e compreensão. É muito bom compartilhar momentos como este com você.

A Renata Lourenço, pela orientação, competência e profissionalismo. Obrigada por abrir a sua casa para que eu chegasse com todas minhas angústias, medos e incertezas, por ter me dado muito mais que orientação profissional, por me incentivar em momentos de desânimo, pelas palavras doces ao se dirigir a mim sempre como “menininha”. Obrigada por ter acreditado na minha competência, com toda certeza eu não teria concluído esse trabalho se não fosse por seu apoio.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Amambai e a todo seu quadro de profissionais prestimosos na execução de suas tarefas, disponíveis em nos auxiliar sempre que solicitado.

Ao Programa de Mestrado Profissional–ProfHistória, por sua excelência, oportunidade e contribuição na formação de professores. O conhecimento adquirido nas saudosas aulas reflete-se nas práticas diárias dentro e fora da sala de aula. Que o Programa consiga alcançar cada vez mais pessoas que assim como eu ainda acreditam na educação.

Ao Programa Institucional de Bolsas aos alunos de Pós-Graduação – PIBAP/UEMS, pelo incentivo financeiro que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Sandra Cristina de Souza e Prof. Dr. Neimar Machado de Souza pela gentileza em aceitar participar e pelas contribuições para essa dissertação. Profa. Dra. Sandra Cristina de Souza todo o seu entusiasmo nas aulas de História Indígena me trouxe até aqui, pois foi em suas aulas que visualizei melhor o meu objeto de pesquisa.

Aos gestores e coordenadores das escolas estaduais Profa Geni Marques Magalhães e Lions Clube de Ponta Porã, que me auxiliaram em todos os momentos me permitindo concluir a minha pesquisa. Aos colegas e professores/as por suas contribuições na efetivação desse trabalho, sem vocês não seria possível a sua realização.

Aos meus estimados alunos/as, fundamentais para esse trabalho e que dão sentido a minha razão de ser professora. Meu muito obrigada por compartilhar comigo o conhecimento de vocês e por me permitir fazer o mesmo.

A minha amiga Alessa, pela ajuda na correção dos inúmeros parágrafos dessa dissertação, me atendendo mesmo em horários em que já deveria estar descansando. Por suas palavras de incentivo, por sua amizade e compreensão.

Dedicar-se a horas de pesquisas e estudos significa abdicar-se e distanciar-se de coisas e pessoas, mas também serve para fortalecer laços que nem sabíamos que existiam. E assim foi que aconteceu o fortalecimento de uma grande amizade. Obrigada Adriana Stivanello, pelas infundáveis conversas, pelos conselhos, por “puxar minhas orelhas”, por tornar a escrita mais leve, pelo amadurecimento das minhas ideias. Por me fazer ver que amizades sem interesses existem, pela doação do seu tempo e ouvidos. Você é uma das pessoas que no momento mais difícil Deus enviou em meu auxílio. Obrigada por essa amizade que nasceu dentro de um curso de pós-graduação, mas que será levada para toda a vida.

Enfim, obrigada a todos que de forma direta ou indireta torceram por mim, pelas preces e energias, foram elas que me permitiram chegar até aqui.

FONSECA, Glaucia Michelin Lescano. *Entre Práticas e Representações: a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã-MS*. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2020.

## RESUMO

A presente dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, traz uma análise das práticas e representações no que diz respeito ao indígena e como elas vem sendo construídas e apresentadas em duas escolas públicas estaduais no município de Ponta Porã, MS. Como parte relevante desse estudo seguimos a linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, e assim identificamos e analisamos os saberes construídos e mobilizados por essas escolas em torno da temática em questão. Usamos como aporte teórico bibliografias que apresentam o indígena na historiografia brasileira em fins do século XIX e início do século XX, assim como pesquisas que abordam a temática indígena a partir da década de 1970, valendo-se também dos referenciais teóricos da História Cultural. Buscamos analisar imagens presentes nos livros didáticos utilizados em sala de aula da Coleção Projeto Araribá: História (2014) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais. Faz parte desse estudo analisar como a Lei 11.645/2008 é inserida dentro desse espaço escolar. A abordagem de pesquisa utilizada foi uma investigação de caráter qualitativo e a produção de informações se deu por meio da aplicação de questionário semiestruturado a professores/as de História e Pedagogia, ainda como parte de produção de informações analisamos os desenhos produzidos por alunos/as. Dentre as técnicas de pesquisa optamos também pela observação participante que visa à interação entre o pesquisador e as situações investigadas. O trabalho de pesquisa proposto pode contribuir para reflexões acerca da realidade escolar em Ponta Porã, oferecendo importantes informações sobre questões relevantes de como são vistos os povos indígenas nos livros didáticos e na cotidianidade, de modo a combater os preconceitos e os estereótipos presentes na sociedade de Ponta Porã, MS.

**Palavras-Chave:** Ensino de História, Temática Indígena, Saberes e Práticas no Espaço Escolar, Livros Didáticos, Representações.

## **ABSTRACT**

The present dissertation presented to the Graduate Program *Stricto Sensu* Professional Master in History Teaching - *ProfHistória*, brings an analysis of practices and representations with regard to the indigenous and how they have been built and presented in two state public schools in the municipality of Ponta Porã, MS. As a relevant part of this study, we followed the line of Research Historical Knowledge in the School Space, and thus we identified and analyzed the knowledge constructed and mobilized by these schools around the theme in question. We used bibliographies that present the indigenous in Brazilian historiography at the end of the 19th and early 20th centuries as a theoretical contribution, as well as research that addresses the indigenous theme from the 1970s onwards, also using the theoretical frameworks of Cultural History. We seek to analyze images present in the textbooks used in the classroom of the Projeto Araribá Collection: History (2014) from the 6th to the 9th grade of Elementary School-Final Years. It is part of this study to analyze how Law 11.645 / 2008 is inserted within this school space. The research approach used was a qualitative investigation and the production of information took place through the application of a semi-structured questionnaire to History and Pedagogy teachers, yet as part of the production of information we analyzed the drawings produced by students. Among the research techniques, we also opted for participant observation aimed at the interaction between the researcher and the situations investigated. The proposed research work can contribute to reflections on the school reality in Ponta Porã, offering important information on relevant issues of how indigenous peoples are seen in textbooks and in everyday life, in order to combat prejudices and stereotypes present in society. Ponta Porã, MS.

**Keywords:** History Teaching, Indigenous Thematic, Knowledge and Practices in the School Space, Textbooks, Representations.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Perfil dos colaboradores/as. ....	63
<b>Quadro 2.</b> Respostas objetivas dos colaboradores/as sobre a temática indígena e suas práticas no contexto escolar. ....	64
<b>Quadro 3.</b> Respostas objetivas dos colaboradores/as sobre o conhecimento que possuem sobre os povos indígenas do MS, com ênfase nas etnias Guarani e Kaiowá. ....	73

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> “Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 6ºano do Ens. Fundamental – Anos Finais.....	88
<b>Figura 2.</b> “Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 9ºano do Ens. Fundamental – Anos Finais.....	89
<b>Figura 3.</b> “Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 7ºano do Ens. Fundamental – Anos Finais.....	90
<b>Figura 4.</b> “Antes”. Desenho feito por aluno/a do 5ºano do Ens. Fundamental – Anos Iniciais.....	90
<b>Figura 5.</b> “Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 8ºano do Ens. Fundamental – Anos Finais.....	91

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CRPP – Coordenação Regional de Ponta Porã  
FAIND – Faculdade Intercultural Indígena  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro  
LDB – Leis de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNLD – O Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
SED/MS – Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SPI – Serviço de Proteção ao Índio  
SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais  
STE- Sala de Tecnologia Educacional  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco  
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: DE COADJUVANTES A SUJEITOS HISTÓRICOS ATUANTES.....</b>	<b>19</b>
1.1 O lugar que o índio ocupa na historiografia brasileira “oficial” .....	20
1.2 Um ensaio crítico à historiografia tradicional .....	28
<b>2 BREVE CONTEXTO DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS PRODUÇÕES E AUTORIA ATÉ AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS PRESENTES NOS TEXTOS E IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS .....</b>	<b>33</b>
2.1 A temática indígena no Guia do Livro Didático/PNLD-2017.....	35
2.2 Análises das imagens da coleção dos livros didáticos adotados em duas escolas públicas estaduais no município de Ponta Porã/MS. ....	41
<b>3 PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO “ÍNDIO” NA ESCOLA: DA IMAGEM DO LIVRO DIDÁTICO AO ÍNDIO REAL .....</b>	<b>49</b>
3.1 Breve contextualização histórica da população indígena com ênfase nos Guarani e Kaiowá no extremo sul do Estado de MS .....	51
3.2 O itinerário da pesquisa. ....	59
3.3 A temática indígena na perspectiva dos professores/as de História e Pedagogia: apresentação e análise dos quadros resumos .....	62
3.4 Relato de experiência com os discentes: O antes e o depois. ....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o ensino de História tem sofrido profundas transformações em suas abordagens, métodos e narrativas. Aos poucos, a história tradicional e política, fincada nos pressupostos teóricos de uma história positivista, associada a um modelo nacionalista construído no Brasil no início do século XX vai dando espaço as novas produções historiográficas, novos personagens e novos eixos temáticos passam então a fazer parte dos interesses acadêmicos e da escrita da história. Assim, em fins do século passado e no decorrer deste, os estudos têm se voltado gradativamente para abordagens referentes à pluralidade cultural<sup>1</sup>, práticas e representações sociais, identidades e memórias, principalmente nas pesquisas acadêmicas.

Ensinar História dentro de uma instituição escolar não é uma função muito confortável, haja vista a relação construída ao longo do tempo entre o conhecimento histórico e a sociedade. Podemos dizer que a História foi erguida sobre um alicerce de preconceitos e distorções, resultante dos aspectos políticos, econômicos, culturais, institucionais, científicos, entre outros e que tem reflexos muito negativos dentro do ambiente escolar e conseqüentemente na formação dos cidadãos. Selva Guimarães Fonseca, professora licenciada em Estudos Sociais e História, na apresentação do seu livro *Fazer e Ensinar História* discorre sobre os desafios de fazer e aprender, fazer e ensinar História tanto na formação de professores/as como na formação dos alunos/as, em suas palavras ela apresenta a História como “[...] um campo de possibilidades, nos ajuda a compreender o mundo e a nós mesmos” (FONSECA, 2010, p. 07).

Dessa forma, a reflexão sobre o ensino de História na atualidade se faz necessária não apenas no meio acadêmico, mas também na Educação Básica. A escola é uma instituição que adquiriu grande importância ao longo do tempo como espaço de socialização e de aquisição de conhecimentos, contudo, entendemos que a escola não é o único espaço de difusão de educação histórica, mas o local que o aluno/a poderá refletir sobre a relação do saber histórico com a sua realidade, o seu cotidiano e as suas vivências, considerando que estes trazem consigo inúmeros conhecimentos, resultantes de práticas sociais coletivas, que não podem e nem devem ser ignorados. Então, como agir para que o conhecimento não estereotipado chegue até os alunos/as? E qual a relação dos professores/as com aquilo que ensinam? Para

---

<sup>1</sup> Peter Burke ao considerar a proximidade da Antropologia com a História, conclui que muitos historiadores aprenderam a usar o termo “cultura” no sentido plural, que inclui símbolos, linguagens, memórias, práticas e representações do cotidiano. (2008, p. 42-47)

Ana Maria Monteiro por muito tempo o papel do professor/a se restringiu fundamentalmente à transmissão do conhecimento, com baixo poder de transformação social a partir de um suposto conhecimento científico, pois se restringia a manusear a sua aplicabilidade na prática visando somente o domínio técnico.

Assim, o saber científico encontra (va) no professor um profissional habilitado - com sua competência técnica-para adequá-lo ou diluí-lo, (ou distorce-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos/as que, assim educados, e disciplinados, “evoluiriam para uma vida melhor” (MONTEIRO, 2001, p. 122.)

No entanto, esse modelo diretivo tradicional, termo usado pela própria Ana Maria Monteiro baseado na relação professor-saber não privilegia os saberes, ou seja, o saber não é questionado. “É, geralmente, um conhecimento universal que está posto nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado” (Ibid., p. 122). Sendo assim, a correspondência entre o conhecimento transmitido e a realidade do aluno é indispensável frente aos novos tempos, onde o aluno usufruirá tanto do saber docente como do saber escolar, sem deixar de lado o seu saber cotidiano, mas todos passíveis de serem problematizados.

Entendemos a importância da História quando compreendemos que os saberes escolares, os currículos, os espaços educativos e as culturas escolares não só fazem parte da História, mas são a própria construção histórica e por esse motivo que o seu ensino é tão fundamental dentro e fora das instituições escolares. Porém, é nas escolas que se estuda a História, é o local que se tem o contato inicial com o ensino de História de forma científica e racional, é onde o pensamento genérico vai de encontro à História enquanto ciência e é onde se compreende que: “O pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2001, p. 54-55). Trazendo as palavras de Rüsen para compreensão do contexto aqui apresentado, conclui-se que é nas escolas que o saber discente terá o contato com o conhecimento científico e conseqüentemente para a construção da consciência histórica, pois é no ambiente escolar que os alunos aprendem a pensar sobre o passado, presente e futuro juntamente com suas vivências, de forma a se compreenderem como sujeitos temporais. A consciência histórica para Rüsen (2001) é analisada como fenômeno vital, ou seja, como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática.

Nessa perspectiva de construção de saberes, infinito são os temas que podem ser objetos de estudos e pesquisas, incluindo a temática indígena em suas múltiplas

possibilidades. Percebemos que nos últimos anos vem ocorrendo uma preocupação maior com as questões indígenas, principalmente no meio acadêmico, porém ainda há um grande distanciamento desta produção com o trabalho do professor em sala de aula, que se prende aos livros didáticos e aos referenciais curriculares que são adotados nas escolas. “Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros” (BITTENCOURT, 2009, p. 299).

O interesse em trabalhar a temática indígena em duas escolas públicas localizadas no município de Ponta Porã, MS, explica-se a partir da experiência docente em sala de aula, já que mesmo com a criação da Lei nº. 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade dos currículos abordarem a história e a cultura dos povos indígenas, ainda há um distanciamento do que foi estabelecido pela lei e o que de fato se ensina em sala de aula, principalmente no tocante do livro didático. De modo geral, os povos indígenas estão presentes nos livros didáticos de história, o problema é de que maneira eles são representados, e o quanto essas representações interferem nas visões estereotipadas que os alunos/as reproduzem sobre esses povos. Entendemos que os livros didáticos ajudam na construção de imagens distorcidas dos indígenas, mas não podemos esquecer as informações obtidas no senso comum, ou seja, aquilo que os alunos/as aprendem fora da escola nos espaços sociais que convivem, nas mídias e nos meios de comunicação. Dessa forma, as representações socioculturais acerca dos indígenas reproduzidas tanto no campo individual quanto no campo coletivo, apresentam-se de forma preconceituosa por estarem alojadas no inconsciente dos alunos/as.

Na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental há muitas informações fincadas na ignorância, discriminação, preconceito e distorções sobre os indígenas, que podem ser explicadas pelo fato de que em um Estado formado por um poder econômico assentado no agronegócio e no latifúndio, que dominou e domina os meios de produção, fundamentalmente a propriedade privada da terra, em que se nega este direito aos índios e aos pobres é difundida a ideia de invasores, e particularmente os indígenas são apresentados como gente inferior que devem ser mantidos segregados do convívio social e destituídos de direitos, especialmente a terra, pois nesse contexto passam a ser um empecilho para o progresso. Outra explicação é o fato dos estudantes crescerem a partir de uma percepção temporal que engloba apenas o presente, como se o passado e o futuro fosse algo que não correspondesse a eles, ou seja, para muitos, os indígenas só existiram no passado e não fazem parte do contexto atual. Esse indígena na imaginação dos alunos/as é representado ainda como o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI e, que como muitos livros didáticos explicam foi dizimado pelas guerras ou doenças e os que sobreviveram em fins do século XIX foram integrados a

sociedade brasileira e confundidos com a “massa da população” e desapareceram, ou ainda como o índio ilustrado no início do século XX, que na intenção de construir a história do Brasil e na busca pela origem da nação brasileira é um ser idealizado. “O silvícola brasileiro era apresentado ainda com os traços que o Romantismo o havia dado – um aspecto heroico de um povo que já havia desaparecido, a quem os manuais se referiam exclusivamente no passado” (ABUD, 2017, p. 36-37).

As informações que grande parte dos alunos/as têm sobre a questão indígena também pode ser justificado pela construção dos currículos de história, tornando-se um poderoso instrumento de intervenção do Estado no ensino. De acordo com Abud:

Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo em corporação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade (2017, p. 29).

Diante dessa situação, e partindo do pressuposto que o conteúdo do currículo é referência para os livros didáticos e estes são referências para os professores/as, é papel fundamental dos docentes o manuseio da temática teórica na tentativa de transformá-la em uma linguagem mais acessível aos alunos/as, o que não é uma tarefa fácil, pois muitas vezes não é somente o ler por ler, em muitos momentos há a necessidade de uma explanação mais sistematizada de um texto ou de uma imagem, principalmente quando os temas são mais complexos. Nesse sentido, o professor/a precisa além da formação inicial, continuar estudando<sup>2</sup>, e nessa busca muitas vezes individual, uma das possibilidades de continuação dos estudos para professores/as é o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória<sup>3</sup>- que tem grande significância, pois permite que professores/as da Educação

<sup>2</sup> A LDB regulamenta a formação inicial e continuada dos docentes através do artigo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

<sup>3</sup> O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História oferecido em Rede Nacional - PROFHISTÓRIA, é um curso presencial de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, que conta com a participação de várias Instituições de Ensino Superior (IES), Coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. O Programa tem alcance nacional e objetiva, a médio prazo, ser um instrumento à formação continuada dos professores de História que atuam na Educação Básica.

Básica tenham acesso a diversas áreas de conhecimentos. O mestrado profissional tem oferecido suporte para que o professor/a aproxime o conhecimento acadêmico às problemáticas da sua área de atuação, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino.

Tais considerações, aqui apresentadas e que nortearam essa dissertação é fruto de estudos e pesquisas realizados ao longo da participação no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem o objetivo de analisar as práticas e representações no que tange a temática indígena e como ela vem sendo construída e apresentada em duas escolas públicas estaduais – 5º ao 9ºano – a Escola Estadual Profa. Geni Marques Magalhães e a Escola Estadual Lions Clube de Ponta Porã, localizadas no município de Ponta Porã/MS. Como parte relevante desse estudo, seguimos a linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, e assim identificamos e analisamos os saberes construídos e mobilizados por essas escolas em torno da temática em questão. Esse objetivo, para fins de análise, desdobra-se em três objetivos específicos:

- Compreender como alguns teóricos apresentam o índio na historiografia brasileira em obras escritas em fins do século XIX e início do século XX, de modo a perceber os seus reflexos nas práticas e representações dentro do ambiente escolar, assim como pesquisas que abordam a temática indígena a partir da década de 1970, sendo este um importante avanço de conquistas tornando-se objeto de vários estudos e que gradativamente vem sendo incorporado nos espaços escolares.

- Entender as formas como o ensino da temática indígena tem sido pensado/praticado, a partir da Lei n.º 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e História Indígena nas escolas do país, e os seus reflexos nas abordagens de conteúdos dos livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais da Coleção Projeto Araribá: História (2014).

- Analisar as práticas metodológicas utilizadas pelas escolas pesquisadas, em especial as usadas por professores/as, além de analisar as representações apreendidas pelos alunos/as, no que diz respeito aos indígenas. Tendo em vista o contato com “indígenas reais”, especialmente das etnias Guarani e Kaiowá, povos que habitam milenarmente o espaço que hoje identifica-se como sul de Mato Grosso do Sul.

Para o desenvolvimento da pesquisa apresentamos um trabalho dividido em três capítulos. O primeiro contará com uma pesquisa bibliográfica sobre a historiografia brasileira no que se refere à temática indígena, fazendo uma breve explanação da sua participação na construção histórica brasileira a partir de algumas concepções teóricas propagadoras e

defensoras da história universal sob a ótica eurocêntrica. Também usamos dados e categorias teóricas de pesquisadores que inserem o indígena como agente histórico na construção da história brasileira, valendo-se da colaboração da História Cultural em ligação com a antropologia, que tem ajudado a entendermos a relevância das práticas e experiências das sociedades indígenas como peça fundamental na construção da história do Brasil e conseqüentemente a importância da temática indígena no meio escolar.

No segundo capítulo, será feita uma análise de imagens sobre os povos indígenas apresentados na Coleção Projeto Araribá: História (2014). Essa coleção corresponde ao Ensino Fundamental – Anos Finais e é composta por quatro volumes que abrange as séries do 6º ao 9º ano. A escolha dessa coleção justifica-se por serem os livros didáticos de história adotados nas duas escolas onde foi desenvolvida a pesquisa.

Por último, no terceiro capítulo trouxemos uma análise dos questionários semiestruturados, aplicados a professores/as pedagogos e historiadores nas duas escolas mencionadas, averiguando as práticas mobilizadas por eles acerca da temática indígena. Apresentamos ainda as representações de alunos/as sobre o indígena, com a utilização de desenhos elaborados por eles e obtidos a partir da metodologia da arte-educação, bem como a realização de uma oficina pedagógica para verificação de quais as percepções que os alunos/as têm sobre os índios, e assim fazer uma análise e reflexão sobre aspectos socioculturais no que diz respeito aos estereótipos construídos por eles. Assim, optamos por desenvolvemos junto a uma atividade de desenho, antes e depois das oficinas, com objetivo de observar sobre mudanças ou permanências de suas representações.

Com o presente trabalho de pesquisa, pretendemos contribuir para reflexões acerca da realidade escolar em Ponta Porã/MS, oferecendo importantes informações sobre questões relevantes de como os povos indígenas são vistos nos livros didáticos e na cotidianidade, de modo a combater os preconceitos e os estereótipos presentes na sociedade de Ponta Porã/MS.

## **1 OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: DE COADJUVANTES A SUJEITOS HISTÓRICOS ATUANTES.**

Neste capítulo pretendemos discutir alguns aspectos relevantes para elaboração de argumentos que sustentam o tema deste estudo, visando analisar como os povos indígenas foram inseridos dentro do processo de construção da escrita da história brasileira e seus reflexos nas práticas e representações dentro do ambiente escolar. Desde meados do século XIX e início do século XX a historiografia brasileira esteve fortemente articulada a colonização portuguesa, “branca” e cristã e, portanto, defensora de um discurso histórico carregado de conceitos distorcidos, favorecendo a legitimação e a perpetuação de ideias incorretas e eurocêntricas em relação aos indígenas. Entretanto, destacamos que a partir da década de 1970 a temática indígena tem conquistado espaço importante na historiografia brasileira, tornando-se objeto de vários estudos.

Inicialmente, é relevante apontarmos o papel dos índios na historiografia, considerando sua invisibilidade enquanto sujeitos históricos no século XIX e parte do século XX, de modo a conhecer e analisar o lugar que eles ocuparam e ainda ocupam nas diversas interpretações construídas por importantes estudiosos da história e da sociedade brasileira. Para tanto, buscaremos informações em alguns estudos que foram construídos a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, com destaque para as reflexões de Francisco Adolfo Varnhagen no século XIX, e na primeira metade do século XX para os trabalhos dos autores, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda. Ressaltamos que no primeiro capítulo não temos a pretensão de nos aprofundar no estudo e análise da historiografia brasileira, e sim apresentar um panorama sucinto sobre o contexto histórico no qual o indígena estava e por vezes continua inserido.

Outro aspecto que salientamos nesse capítulo, é apresentar a importância que a temática indígena vem ocupando a partir da década de 1970, com destaque para os últimos anos deste século, onde percebemos que o avanço nas pesquisas acadêmicas tem desconstruído a ideia de que o índio é um ser pertencente ao passado, ao contrário, os indígenas são agentes dos processos de mudanças por eles vividos em razão do contato. Sobre isso Maria Regina Celestino de Almeida contribui ao dizer que:

Ao invés de desaparecerem, como era previsto, os índios, em nossos dias, crescem e se fortalecem politicamente, exercendo considerável influência sobre os estudos acadêmicos. Eles próprios entram nas universidades e produzem conhecimentos sobre suas culturas e histórias. Saem dos bastidores e lentamente vão conquistando

espaços no palco de nossa história, ainda que espaços muito acanhados, deve-se convir (ALMEIDA, 2010, p.160).

Assim, buscaremos apresentar algumas bibliografias teóricas que apresentam revisões historiográficas importantes para o estudo sobre os indígenas, inclusive estudos que tratam da temática indígena como subsídios para professores em sala de aula, entre as quais encontramos as obras: *A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, organizada por Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (1995), *A temática indígena na escola: subsídios para professores/as*, organizada por Ana Piñon e Pedro Paulo Funari (2011) e *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*, organizada por Edson Silva e Maria da Penha Silva (2013). Obras que trazem aportes teóricos sobre os indígenas, riquíssimas de informações para ser trabalhadas em sala de aula.

Nesse sentido, um aspecto importante para o primeiro capítulo é a reflexão proposta em torno dos referenciais teórico-metodológicos da História Cultural, em ligação com a Antropologia, onde há uma percepção de que as estruturas culturais não são estáticas, pelo contrário, elas estão em contínua transformação, através do tempo. Assim, as estruturas culturais de acordo com Cecília Azevedo e Maria Regina Celestino de Almeida (2009), tornam-se:

[...], resultado da experiência e das relações vivenciadas entre os grupos sociais, e quando os historiadores passaram a valorizar comportamentos, crenças e cotidianos dos homens comuns, entendendo-os como sujeitos também atuantes e transformadores dos processos históricos (AZEVEDO; ALMEIDA, 2009, p. 25).

O que pretendemos abarcar ao considerar a História Cultural em nossa pesquisa é a sua vertente no estudo das práticas e representações sociais e culturais ao que se refere à temática indígena, considerando o indígena como agente de extrema importância na construção da historiografia brasileira.

### 1.1 O lugar que o índio ocupa na historiografia brasileira “oficial”

Muitas são as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do ensino da História em suas práticas diárias, entre elas encontramos a própria construção do conhecimento histórico, fortemente articulado às tradições europeias. Assim, a História vem percorrendo vários caminhos desde a sua criação como disciplina. No Brasil, após a independência em 1822, iniciou-se um movimento que objetiva a construção das bases de um Estado Nacional,

pautada no modelo europeu, valorizando principalmente a sua cultura. “Cabia instituir no país uma unidade territorial, política e ideológica, criando uma memória coletiva que unificasse as populações em torno de uma única identidade histórica e cultural” (ALMEIDA, 2010, p. 135).

O clima pós-independência propiciou uma série de produções que almejavam contribuir com a escrita da história brasileira, porém restava um empecilho, como homogeneizar uma população que possuía uma diversidade étnica e cultural tão heterogênea? Tratava-se de um país que possuía uma população com um número bastante expressivo de negros e indígenas. Era preciso então, criar um símbolo para exaltar o nacionalismo brasileiro, nessa escolha os negros ficaram de fora, já que esses estavam na condição de escravos trazidos da África e, portanto, coisificados e reduzidos a um mero objeto, e que não poderiam de forma alguma ser considerado símbolo do nacionalismo brasileiro. A essa tarefa foi apresentado à imagem idealizada do índio, que permitiu no plano ideológico, transformá-lo em símbolo nacional.

Para muitos pesquisadores desse período, era como se antes da chegada dos portugueses não existisse uma história passível de ser contada, nesse contexto, ao indígena cabia o papel de personagem exótico em um país de natureza exuberante, mas nunca peça fundamental na construção da escrita da história. Segundo Maria Regina Celestino de Almeida: “É possível identificar pelo menos três imagens de índios nos discursos históricos, literários e políticos dos oitocentos: ‘os idealizados do passado’, os ‘bárbaros dos sertões’ e os ‘degradados’ das antigas aldeias coloniais” (Ibid., p. 137).

Com o mesmo propósito de construção da nacionalidade brasileira, no campo literário coube ao Romantismo, movimento que surgiu na Europa nas últimas décadas do século XVIII e introduzido no Brasil por volta de 1830 à função de representar uma mentalidade nativista, apresentando o índio como um ser idealizado do passado. “A produção literária do Romantismo atingiu maior vigor entre as décadas de 1840 e 1860, tendo em Gonsalves Dias e José de Alencar seus maiores representantes” (SILVA, 2013, p. 17). A representação do índio romantizado ainda é muito persistente no imaginário atual da sociedade brasileira, reproduzindo-se quase que de forma folclórica no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) por D. Pedro II e seus colaboradores no ano de 1838. O IHGB foi pensado como uma entidade de pesquisa e preservação histórico-geográfica do país, atendendo, claro, ao projeto que melhor pudesse se orgulhar do passado e que lhe permitisse projetar para o futuro. O tipo de história que se configurou no IHGB procurou atender a vontade da elite que se formava em meados do século XIX, baseada em uma história, universalista, linear e progressista. Grande

parte dessa elite entendia que não havia lugar para o índio na sociedade, pois o lugar do índio só poderia estar no passado. Sobre o projeto do IHGB, José Carlos Reis apresenta a sua função geográfica e histórica:

Geográfico, teria a tarefa de situar as cidades, vilas, rios, serras, portos, planícies; de conhecer e engrandecer a natureza brasileira, seu céu, clima, matas, riquezas minerais, flora e fauna; de definir limites do território. Histórico, deveria eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos melhores filhos. Para isso, deveria coletar e publicar os documentos relevantes para a história do Brasil, incentivar os estudos históricos, manter relações com as instituições congêneres do exterior, especialmente com a instituição que foi o seu modelo, o Intitut Historique de Paris. Desde então, o Brasil procurou os franceses como referência intelectual. O IHGB será o lugar privilegiado da produção histórica durante o século XIX, lugar que condicionará as reconstruções históricas, as interpretações, as visões do Brasil e da questão Nacional (REIS, 2003, p. 26).

Nesse processo de construção de passado e futuro, a obra do botânico e viajante alemão Karl Philipp Von Martius foi vencedora do prêmio lançado pelo IHGB para escolher como se deveria escrever a história do Brasil. A proposta de Von Martius estava na compreensão de que a construção da história brasileira residia no estudo do cruzamento das três raças - a branca, a indígena e a negra - cada qual com características e papel próprio: “[...] o branco era o agente civilizador que deveria ajudar o índio a resgatar sua dignidade original através da civilização, enquanto o negro era detratado e visto como empecilho para o progresso” (ALMEIDA, 2010, p. 138).

Ainda segundo Maria Celestino de Almeida (2010), as ideias de Von Martius encontrariam oposição em Varnhagen, que não via no índio nenhum sinal de virtude e não comungava a concepção de torná-lo símbolo nacional. Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), considerado o fundador da história do Brasil, escreveu a obra História Geral do Brasil publicada entre os anos de 1854 e 1857, o grande tema da sua obra foi à colonização portuguesa no Brasil. “Seu pensamento era ao mesmo tempo ligado ao pensamento do IHGB e diverso. Nele, as tendências nativistas do IHGB não eram tão fortes. A exaltação do indígena, ele a considerava injusta para com os colonizadores” (REIS, 2003, p. 29). Ronaldo Vainfas ao fazer considerações sobre a obra História Geral do Brasil de Varnhagen, diz que se trata de uma: “História branca, elitista e imperial, [...]. Com Varnhagen, a “miscigenação” permaneceu oculta, seja racial, étnica ou cultural” (VAINFAS, 1999, p. 02). Reconhecemos que a história do Brasil apresentada e defendida por Varnhagen seja obra do seu tempo, no entanto não podemos deixar de considerar que o trabalho de historiadores/as como ele ainda tem reflexos negativos sobre a imagem que muitos têm do indígena.

As discussões desse período, principalmente dentro do IHGB não estavam muito distantes da proposta assimilacionista, já lançada, desde meados do século XVIII, pelo Marquês de Pombal, que pregava a integração do índio ao modelo de cultura supostamente dominante, a europeia. As imagens degeneradas dos índios que circulavam foram vinculadas ao desaparecimento dos mesmos, servindo como argumento para a negação da identidade étnica dos indígenas e a afirmação da mestiçagem das populações indígenas. A partir da segunda metade do século XIX, intensificou-se nos discursos oficiais o desaparecimento dos índios e a extinção dos aldeamentos:

Ao defenderem que as aldeias não havia mais razão para existirem, posseiros, senhores de engenho e latifundiários, sobretudo após a Lei de Terras de 1850, como se constata nos documentos históricos pesquisados, ampliaram suas invasões nas terras dos antigos aldeamentos (SILVA, 2013, p. 28).

Muitos defendiam que os índios estavam misturados a população e, portanto, integrados a sociedade e assim estavam confundidos com a massa da população, logicamente que tal defesa tinha a sua razão de existir - as terras que as populações indígenas ocupavam - interesse que ultrapassa o tempo e se estende até os dias de hoje.

Voltando as imagens que foram sendo construídas em relação ao indígena nesse período, nos deparamos com aqueles que foram chamados de bárbaros do sertão<sup>4</sup> e/ou degradados<sup>5</sup>, para quem se dirigia a política assimilacionista, sob o princípio geral de civilizar os índios e incorporá-los ao Estado na condição de cidadão, desde que atendesse aos interesses e necessidades daqueles que comandavam o país. Os debates produzidos acerca disso, chegavam até mesmo discutir sobre a humanidade dos indígenas, atitudes que só aumentavam ainda mais as teorias racistas e discriminatórias entre políticos e intelectuais, que em certa medida, concordavam com a concepção de inferioridade dos índios. No entanto, discordavam se os índios deviam ser integrados a sociedade de forma pacífica ou violenta. Nesse contexto, Maria Celestino de Almeida aponta a divergência de opiniões de duas figuras importantes daquele período:

José Bonifácio de Andrada e Silva e Francisco Adolfo Varnhagen destacaram-se nesse debate e posicionavam-se em campos opostos. Ambos concordavam quanto à inferioridade dos índios, porém o primeiro defendia sua humanidade e capacidade de

---

<sup>4</sup> O termo bárbaros dos sertões foi usado para denominar os índios que se rebelavam, ocupavam terras, resistiam às novas leis e foram representados nos discursos políticos e intelectuais como selvagens ameaçadores para raça branca.

<sup>5</sup> Já **degradados**, eram aqueles das aldeias que por longo tempo integrados às sociedades coloniais, eram vistos como misturados, minoritários, miseráveis e preguiçosos.

civilizar-se, propondo a integração branda. Ao contrário dele, Varnhagen afirmava a bestialidade dos índios que, no seu entender, só poderá ser incorporado e submetido através da guerra e do extermínio (ALMEIDA, 2010, p. 145).

Entre as ideias que se construía a partir da política indigenista do Império estavam uma diversidade de imagens a respeito do indígena, entre elas as categorias de mansos e bravos, assim “[...], o Tupi como o símbolo da nacionalidade e o Tapuia como bárbaro, selvagem” (SILVA, 2013, p. 39). Ainda de acordo com Edson Silva (2013), as representações estavam entre o índio dócil, catequizado, integrado a civilização e o índio feroz, sem sentimentos, a ameaçar a civilização. Imagens que expressaram o etnocentrismo europeu presente nos vários discursos construídos, imagens que foram usadas para justificar e legitimar a ordem social vigente, as tradicionais práticas das invasões territoriais, a negação dos direitos históricos e a dispersão de alguns grupos indígenas, enquanto outros reinventavam suas vidas a partir das suas próprias imagens.

Na primeira metade do século XX muitas pesquisas dedicaram-se a compreensão e interpretação da formação do Brasil, mas o índio permaneceu como personagem coadjuvante desta formação. Desse modo, vários trabalhos foram sendo produzidos, com perspectivas historiográficas sobre a formação da nação brasileira, porém grande parte das obras produzidas em meados do século XX não tinha o índio como tema central, os temas estavam muito mais envoltos de questões econômicas e sociais.

As obras produzidas a partir de então, e que tratavam da escrita da história brasileira, ao falarem dos indígenas, reafirmavam o seu desaparecimento no processo de miscigenação racial, integração cultural e dispersão no conjunto da população regional. A ideia de mestiçagem, apresentada no final do século XIX foi retomada no século seguinte, como uma solução natural, ou seja, a mistura entre as três raças - branca, negra e indígena - que caminharia para um suposto branqueamento da população brasileira. Sobre isso, Edson Silva comenta:

A defesa da mestiçagem, fusão das raças negra e indígena com a raça branca, como um caminho para o branqueamento da raça, foi a solução encontrada com a adoção das teorias raciais deterministas diante da realidade multirracial no país. Como a proposta da miscigenação, reafirmou-se o indígena e o negro com imagens de raça inferiores (SILVA, 2013, p. 35).

No início do período republicano brasileiro, passou a vigorar uma concepção de que a disciplina história tinha a responsabilidade de formar cidadãos. “Os principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com

seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensino” (CAINELLI, SHMIDT, 2010, p. 13). Deste modo, no início do século XX a história do país foi postulada sob a afirmação de uma única identidade sociocultural para o país, vários pensadores “[...] buscavam, a seu modo, diante dos desafios políticos e limites teóricos de suas respectivas épocas, atribuir um significado á história das populações indígenas” (MONTEIRO, 1995, p. 222).

Assim, algumas obras foram publicadas nesse período, como os conhecidos livros: *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freire (1933), *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1936) e a *Formação do Brasil Contemporâneo* de Caio Prado Júnior (1942):

Esses autores, ao discutirem “as raízes” e “a formação” do Brasil em sintonia com aquele momento sociopolítico, buscavam, além de explicar o passado, apontar um projeto de futuro para o país. Propunham-se explicações em que uma identidade nacional, a identidade brasileira, notadamente em *Casa Grande & Senzala*, era resultado de uma conformidade mestiça (SILVA, 2013, p.37).

Caio Prado Júnior na sua obra a *Formação do Brasil Contemporâneo*, ao analisar a sociedade colonial, afirmava que a mestiçagem foi fundamental para a integração social do índio. Para ele, através da mestiçagem o indígena seria incorporado à civilização:

A população indígena, em contacto com os brancos, vai sendo progressivamente eliminada e repetindo mais uma vez um fato que sempre ocorreu em todos os lugares e em todos os tempos em que se verificou a presença, uma ao lado da outra, de raças de níveis culturais muito apartados: a inferior e dominada desaparece. E não fosse o cruzamento, praticado em larga escala entre nós e que permitiu a perpetuação do sangue indígena, este estaria fatalmente condenado à extinção total (PRADO JUNIOR, 1994, p. 105-106).

Sobre a obra citada de Prado Júnior, Ronaldo Vainfas fala da importância desta primeira grande síntese marxista de nossa historiografia, e que não é sua intenção desmerecê-la, mas que é possível verificar nessa obra certo teor de racismo, “[...], nela se encontram páginas de um racismo virulento, sobretudo na seção intitulada Organização social” (VAINFAS, 1999 p. 06-07). A seção citada por Vainfas, em vários momentos reiterou estereótipos negativos sobre negros e indígenas, considerando-os “[...] povos de nível cultural ínfimo, comparado ao de seus dominadores” (PRADO JÚNIOR, 1994, p. 271-272). Prado Júnior, compara a escravidão que ocorreu na América com o tipo de escravidão dos antigos gregos e romanos, considerando que aqueles que foram escravizados no mundo antigo contribuíram com valores culturais de elevado teor. Considera ainda que Roma não teria sido o que foi se não fosse o que os escravos trouxeram, “[...], recrutados em todas as partes do

mundo conhecido, e que nela concentram o que então havia de melhor e culturalmente mais elevado” (Ibid., p. 272). A exaltação apresentada por Prado Júnior sobre a escravidão no mundo antigo, não é observada com o mesmo fervor quando ele fala da escravidão na América. Sobre isso, ele comenta: “Na América, pelo contrário, a que assistimos? Ao recrutamento de povos bárbaros e semibárbaros, arrancados do seu *habitat* natural e incluídos, sem transição, numa civilização inteiramente estranha” (Ibid., p. 272).

Assim, para Prado Júnior a contribuição do escravo preto ou índio na formação brasileira foi quase nula, e estava associada principalmente à força motriz. No que se refere à contribuição cultural, ele argumenta que houve uma contribuição muito mais passiva do que ativa e construtora. “O cabedal de cultura que traz consigo da selva americana ou africana, [...]. Age mais como fermento corruptor da outra cultura, a do senhor branco que se lhe sobrepõe” (Ibid., p. 272).

Não entendemos que a contribuição do indígena na formação da sociedade brasileira tenha sido passiva, como argumentou Prado Júnior, pelo contrário, visualizamos o índio como sujeito histórico atuante, participativo e fundamental no processo de formação do Brasil. São povos que vem resistindo e sobrevivendo desde os tempos coloniais, através de lutas, articulações, busca por direitos até os dias atuais.

Já na obra *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda observamos algumas alusões ao indígena no que se refere a sua relação com os portugueses durante a colonização, sobretudo a tentativa do português e seus descendentes de recriar aqui o meio de sua origem e para isso tiveram que se adaptar, “[...], fizeram-no com uma facilidade, [...]. Onde lhes faltasse o pão de trigo, aprendiam a comer o da terra, e com tal requinte, que [...] a gente de tratamento só consumia farinha de mandioca fresca, feita no dia” (HOLANDA, 1995, p. 47).

O trecho apresentado refere-se à alimentação dos índios, tendo como base o consumo da mandioca, que o português não tendo o trigo, incorporava itens da alimentação indígena a sua. Observa-se também nessa obra outros hábitos indígenas que foram incorporados pelos portugueses, “Habitaram-se também a dormir em redes, à maneira dos índios” (Ibid., p. 47). E também as aprendizagens relacionadas à “[...], caça, pesca, embarcações, de casca ou tronco escavado, que singravam os rios e águas do litoral, o modo de cultivar a terra ateando primeiramente fogo aos matos” (Ibid., p. 47). Tratava-se das técnicas de coivara.

Quanto ao aproveitamento do indígena no trabalho, Holanda os avaliou como “[...], prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação de gado” (Ibid., p. 48). Ainda de acordo com Holanda, os índios:

Difícilmente se acomodavam, porém, ao trabalho acurado e metódico que exige a exploração dos canaviais. Sua tendência espontânea era para atividades menos sedentárias e que pudessem exercer-se sem regularidade forçada, e sem vigilância e fiscalização de estranhos. Versáteis ao extremo eram-lhes inacessíveis certas noções de ordem, constância e exatidão, que no europeu formam como uma segunda natureza e parecem requisitos fundamentais da existência social e civil (Ibid., p. 48).

Ao abordar a expansão do bandeirismo no século XVIII, Sérgio Buarque de Holanda em sua obra *Caminhos e Fronteiras*, mais uma vez fala da necessidade da adaptação, nesse caso entre os bandeirantes paulistas, nomeado por ele como adventícios e os índios que seriam os primitivos da terra, ele diz que: “[...], os adventícios deveram habituar-se às soluções e muitas vezes aos recursos materiais dos primitivos moradores da terra” (HOLANDA, 2017, p. 22). Ele apresenta vários aspectos do conhecimento que os indígenas possuíam em relação às matas, rios, plantas e animais, e o quanto os bandeirantes aprenderam e assimilaram do conhecimento dos índios: “Essa destreza com que sabiam conduzir-se os naturais da terra, mesmo em sítios ínvios, herdaram-na os velhos sertanistas e guardam-na até os nossos dias” (Ibid., p. 23).

Porém, é possível observar nessa obra, que não há por parte do autor maior preocupação em mostrar a violência que muitos índios sofreram durante essas expedições, que tinham justamente como objetivo inicial caçar índios, aprisioná-los e mantê-los em cativeiro, de modo a servir de mão de obra para a construção do Brasil meridional, região atual de São Paulo e seus arredores. Em determinada passagem o autor aponta aspectos da influência indígena na sobrevivência dos paulistas, que se deu através da constante comunicação e mestiçagem com o índio. “Influência que viria animar, se não tornar possíveis, as grandes empresas bandeirantes” (Ibid., p. 25). De acordo com Holanda, os bandeirantes herdaram dos indígenas através da mestiçagem, algumas características apontadas por ele como instintos:

Estaria antes nos instintos obscuros, nas inclinações muitas vezes grosseiras, nos interesses frequentemente imorais que animavam o bandeirante devassador dos sertões. E estavam certamente nessa incorporação necessária de numerosos traços da vida do gentio, enquanto não fosse possível uma comunidade civil e bem-composta, segundo os moldes europeus (Ibid., p. 25).

Cabe aqui ressaltar que os nossos apontamentos construídos a respeito das obras de Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior não tem a pretensão de menosprezar a importância de suas bibliografias para a historiografia brasileira. Holanda e Prado Júnior são homens do seu tempo e suas obras são reflexos disso e por isto mesmo não podem ser transportadas para os valores do presente, o que resulta cair em uma armadilha atroz para o

historiador, o anacronismo. Ressaltamos também que o alvo das suas obras não era propriamente o índio como condutor da história brasileira, contudo, não podemos deixar de observar que pela sua importância, são obras indicadas a leituras e análises de muitos estudiosos, pesquisadores e acadêmicos e que por muito tempo ajudaram a construir a historiografia brasileira, favorecendo teorias que menosprezam os indígenas como sujeitos históricos atuantes na formação da sociedade brasileira.

## 1.2 Um ensaio crítico à historiografia tradicional

O discurso de uma monocultura nacional ecoou por muitos anos na historiografia brasileira, chegando de forma solidificada nos espaços de ensino. Equivocadamente um discurso muitas vezes repetido acaba sendo aceito como verdadeiro, fato que por muito tempo observou-se nos meios escolares, onde se propagou a ideia de que havia uma única identidade cultural, linear e homogênea. “A monocultura do tempo linear é entendida como uma forma de produção de não existência, que ao atribuir único sentido à História exclui a possibilidade de outras narrativas apoiadas em diferentes temporalidades e faz da experiência ocidental modelo e parâmetro único” (ARAÚJO, 2014, p. 129).

Os valores monoculturais impostos foram estruturados a partir de um ideal de igualdade à luz das sociedades ocidentais civilizadas, detentoras e difusoras de uma única cultura dominante e excludente. Assim, somos resultados de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura erudita, que se apresenta como sinônimo de história intelectual e civilizada, desmerecendo e desconhecendo a cultura de outros povos. Contrariando a premissa da existência de uma única cultura, Michel de Certeau apontava que “[...] para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que as realiza” (CERTEAU, 1995, p. 141). Resumindo, qualquer atividade humana passa a ser cultura, mesmo que não seja reconhecida como tal. Ainda segundo Certeau:

[...], uma cultura monolítica impede que as atividades criadoras tornem-se significativas. [...]. Coloca-se o peso da cultura sobre a categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras: campos inteiros da experiência encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitiriam conferir uma significação às suas condutas, às suas invenções, à sua criatividade (Ibid., p. 142).

Nessa perspectiva, a escola torna-se um dos espaços fundamentais na valorização e difusão, não de uma única identidade cultural, e sim das diversas expressões socioculturais existentes no Brasil. “Dessa forma, a educação intercultural oferece centralidade às relações entre diferentes e distintos sujeitos – individuais e coletivos – buscando uma produção plural de sentidos a partir do enfrentamento e da negociação e do confronto” (ARAÚJO, 2014, p.140).

A idealização de uma única cultura também é mantida nos livros didáticos e nos currículos escolares, onde a maioria não aborda a diversidade étnica dos povos indígenas, considerando-os todos iguais, sem nenhuma distinção, afirmando a ideia que “índio é tudo igual”. Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, não falar da diversidade cultural é viver na ilusão de uma democracia racial:

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações do sistema centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e fiamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido (SILVA, 2011, p. 30).

Diante do que foi apresentado até o momento, percebemos que o interesse pela temática indígena vem aumentando, e o pressuposto de que os índios simplesmente desapareceriam, vem sendo modificado. “Pesquisas sobre temas e objetos, que dificilmente eram alvos da historiografia tradicional, foram progressivamente justapondo-se aos acervos existentes, enriquecendo-os” (ROCHA, 2002, p. 13). Um exemplo disso são os discursos e imagens sobre os índios que vêm mudando nos últimos anos. Os próprios índios têm se dado conta dessa situação e passam a reivindicar uma nova relação com o Estado:

A principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento, pertence aos próprios índios que, através de novas formas de expressão política – tais como as organizações indígenas – reivindicam e reconquistam direitos históricos (MONTEIRO, 1995, p. 223).

No processo de redemocratização da sociedade brasileira pós-ditadura militar, vão-se produzindo novas formulações a respeito destes povos, inclusive reconhecendo que estes povos não desapareceram, contrariando o que muitos autores afirmavam. O que se viu a partir de então, foi que nos últimos anos a previsão de que os índios iriam desaparecer começou a ser revertida. Nesse cenário, a fala de Maria Regina Celestino de Almeida torna-se bastante

pertinente, quando afirma que os indígenas não desapareceram, ao contrário, ocupam lugares na política e nas novas pesquisas acadêmicas:

Surpreendentemente, as previsões não se cumpriram. Os povos indígenas não desapareceram. Ao invés disso, crescem e multiplicam-se, como demonstraram os últimos censos. Tornam-se cada vez mais presentes na arena política brasileira, ao mesmo tempo em que despertam o interesse de historiadores e lentamente começam a ocupar lugar mais destacado no palco da história (ALMEIDA, 2010, p. 18-19).

As modificações então observadas repercutem de forma significativa, não somente no campo teórico, mas também no legislativo, haja vista a promulgação da Constituição Federal de 1988, que é um marco da luta pelos direitos dos povos indígenas e também marca a interação, pelo menos na perspectiva da retórica legal, entre os povos indígenas, a sociedade e o Estado. Os direitos constitucionais dos índios representaram um avanço do Brasil no sentido de criar normas de proteção aos direitos e interesses indígenas, pautadas principalmente na diversidade sociocultural desses povos. Sobre isso, o escritor indígena Daniel Munduruku, contribui:

Assim, a atual Constituição Federal trata dos direitos dos povos indígenas de forma transversal, ampla e inovadora, ao reconhecer que reside na diversidade cultural e não na incapacidade civil a necessidade de proteção jurídica especial destinada aos povos indígenas, o que possibilitou a elaboração, nos anos que se seguiram, de farta legislação infraconstitucional indigenista, contemplando essas minorias com o direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízos de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros (MUNDURUKU, 2012, p. 36).

A partir da Constituição Federal de 1988, novas leis vão sendo formuladas, aprovadas e colocadas em prática, a Lei 10.639/2003, ampliada posteriormente pela 11.645/2008, é um bom exemplo disso, pois 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.

Tendo em vista históricas práticas que fomentaram o preconceito e a discriminação racial, tais mudanças na legislação educacional têm exigido nas escolas outras posturas nas práticas educativas, no que se refere ao tratamento com as diversidades étnico-raciais (SILVA, 2013, p. 80).

Frente a isto, nas últimas décadas percebemos que a aproximação da História com outras ciências aponta novas interpelações relacionadas à questão indígena, assim a História aproxima-se da Antropologia, encontrando nessa ciência uma forte aliada. Desta maneira, a

Antropologia e a História têm mostrado grande interesse na necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios:

Nessa aproximação, os antropólogos passam a interessar-se pelos processos de mudança social, percebendo que seus objetos de estudo não são imutáveis e estáticos, e os historiadores passam a valorizar comportamentos, crenças e cotidianos dos homens comuns, tradicionalmente considerados irrelevantes, bem como a interessar-se por estudos de povos não ocidentais que tiveram importância fundamental em nossa história, tais como os índios e os negros (ALMEIDA, 2010, p. 20).

As novas bibliografias que se apresentam, têm apontado interesses cada vez mais próximos às questões socioculturais, identidades étnicas no plural, considerando a existência das sociodiversidades nacionais, regionais e até municipais. Tais estudos tornam-se valiosos ao se aproximarem de uma educação intercultural, inserida no meio escolar de forma significativa para os alunos/as.

Dentro dessas novas perspectivas, interesses e abordagens relacionadas às sociodiversidades dos grupos indígenas, a História Cultural em ligação com a Antropologia têm contribuído significativamente ao abordar experiências, atitudes e comportamentos desses povos, práticas que até então não tinham notoriedade. Michel de Certeau em sua obra *A cultura no Plural*, ao tratar das práticas sociais, as apresentam como “[...] à operacionalidade e à virtuosidade das práticas correntes, dinâmica infinita da cotidianidade. Trata-se, talvez, de uma passagem do ‘plural’ ao múltiplo e de figurações sociais no solo móbil que as articulam” (CERTEAU, p. 18). Assim, essa infinita cotidianidade busca a cultura na vida cotidiana, nas práticas do dia a dia, nas palavras da tradição, nas memórias, experiências passadas de geração para geração, busca ainda nas palavras de Michel de Certeau, ignorar e criticar a cultura no singular, “[...] daí sua vontade de substituir essa cultura no singular, que ‘impõem sempre a lei de um poder’, por outra concepção, centrada na cultura no plural” (Ibid., p.10-11). “A História cultural, tal como a entendemos, tem por objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Assim, a História Cultural tem ajudado a entendermos a relevância das práticas e experiências das sociedades indígenas, como peça fundamental na construção da história do Brasil e conseqüentemente a importância da temática indígena no meio escolar.

No âmbito regional, os estudos sobre a História Indígena se dinamizaram depois da criação do programa de mestrado em História pela então Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus de Dourados), que foi substituída pela UFGD. De lá para cá,

se avolumou consideravelmente o número de produções sobre a História Indígena com enfoques diversos, ainda por ser mapeada num próximo momento. Evidenciamos por ora uma coletânea recém-lançada, organizada por Graciela Chamorro e Isabelle Combés (2015), *Povos Indígenas em Mato Grosso do sul: História, cultura e transformações sociais*, com mais de 900 páginas, que com certeza será muito útil para este trabalho e poderá servir de subsídios para material didático num futuro próximo. Contamos ainda com uma produção significativa de dissertações e teses resultantes de pesquisas de indígenas que após a criação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) na UFGD em 2012<sup>6</sup> passaram a ter acesso ao ensino superior e a pós-graduação de forma mais expressiva, “[...] o ingresso e participação de indígenas em universidade, o que fez com que este estado concentre hoje o maior número de acadêmicos indígenas no país” (SANTOS; TERENA, 2014, p. 485). Some-se aí a própria democratização do acesso a outras universidades locais, como a UEMS, UCDB, entre outras.

---

<sup>6</sup> A Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD), criada no ano de 2012, através da portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012, se insere numa perspectiva de formar estudantes que atuem na educação junto aos povos do campo, quilombolas e indígenas do Mato Grosso do Sul, considerando como perspectiva a interculturalidade na organização dos cursos a serem oferecidos e regime de alternância. Disponível em: < <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-educ-territorialidade/faculdade>> Acesso em 03/05/2020 às 06h:33min.

## **2 BREVE CONTEXTO DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS PRODUÇÕES E AUTORIA ATÉ AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS PRESENTES NOS TEXTOS E IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS.**

Para que possamos adentrar no assunto que compreende esse capítulo, que são as representações acerca dos povos indígenas nos livros didáticos do Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano – adotados por duas escolas localizadas no município de Ponta Porã/MS, primeiro apresentaremos um breve contexto sobre a história do livro didático no Brasil. Para tanto tomaremos como referência alguns estudiosos sobre o assunto, entre eles a renomada professora historiadora Circe Bittencourt.

Os primeiros livros didáticos brasileiros foram produzidos a partir de 1810, “[...] verifica-se que até os anos de 1880 a maioria dos livros usados em nossas escolas vinha importada da Europa, sobretudo de Portugal” (RAZZINI, 2005, p. 101). A produção e autoria feita no Brasil só passariam a acontecer a partir do século XX, junto com a nacionalização do livro infantil, justamente quando foi ampliado o sistema de educação pública elementar, o que possibilitou a aceleração do desenvolvimento do mercado editorial.

De modo a acompanhar o crescimento dos grupos escolares, o mercado editorial teve que se adaptar as exigências que vinham sendo construídas. Nota-se que nesse período “Os grupos escolares, projetados segundo preceitos médico-higienistas, passaram a reunir várias salas de aula num único prédio, generalizando a aceitação do *método simultâneo* como forma de organização do tempo e do espaço escolar” (Ibid., p. 103). O método simultâneo, que consistia em ensinar vários alunos simultaneamente, e realizar os mesmos trabalhos para todos, permitiu a unificação dos currículos, e as escolas adotaram material escolar para cada aluno/a, assim exigindo do mercado editorial uma variedade muito maior de materiais didáticos (Ibid., p. 103).

Razzini (2005) argumenta que no final do século XIX juntamente com a efetivação do método simultâneo, surge o método intuitivo relacionado ao processo de ensino aprendizagem, sendo um complemento do outro. O método intuitivo juntamente com a observação e a experiência privilegiava a aprendizagem através da ilustração e dos desenhos. Nesse sentido os livros didáticos passaram cada vez mais acrescentar imagens em suas coleções. Cabe ressaltar que durante muito tempo no Brasil o ensino de História privilegiou uma história baseada nos moldes europeus, deixando muitas lacunas a serem preenchidas principalmente no que tange a história de grupos étnicos ou minoritários. Nesse sentido, os

discursos nos textos didáticos reproduziam concepções políticas e ideológicas em seus conteúdos, sendo um instrumento de controle por parte dos diversos agente de poder:

Desta forma compreende-se o papel relevante que passaram a assumir os livros de leitura e cartilhas na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos religiosos e morais já tão entranhados na escola, como as máximas, fábulas e contos morais, mas também textos que contribuíam a ideia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso (Ibid., p. 107).

Nesse sentido, entendemos que, se os livros didáticos no seu processo de produção tiveram a sua escrita manipulada, da mesma forma isso também ocorreu com as imagens e ilustrações dos livros ao apresentarem o indígena. Nos livros didáticos, tanto as imagens quanto as ilustrações estão integradas ao texto e utilizam linguagens visuais para facilitar a compreensão do leitor, mesmo que nessa compreensão perpetue representações distorcidas e estigmatizadas sobre os indígenas. Schmidt e Caineli apontam que as imagens encontradas nos livros didáticos são canônicas, isto é, um padrão e um modelo aceito e que: “Tanto as imagens como as vertentes da história devem ser plenamente identificadas e discutidas ao escolher os livros didáticos e trabalhar com eles” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 173). A respeito da necessidade de compreensão sobre a produção, distribuição e consumo dos livros didáticos Schmidt e Cainelli contribuem ao dizer que:

De modo geral, todos os livros didáticos precisam ser compreendidos por seu processo de produção, distribuição e consumo. Esses três aspectos envolvem, historicamente, os contextos em que foram produzidos os livros - políticas editoriais, como as leis oficiais que regem a forma de produção dos livros, mercado e preços, além de outros - processos de compra e venda dos livros, políticas governamentais de aquisição de livros destinados à escola e consumo, ou seja, as maneiras como os livros chegam às mãos da população brasileira, bem como suas formas de utilização (Ibid., p. 171).

Sobre os livros didáticos, Circe Bittencourt (2009) coloca-os na posição de objetos de pesquisa, de interesse de muitos estudiosos, sendo o de História o mais visado e muito comum a análise dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. No entanto, outros aspectos vão sendo acrescidos aos interesses dos estudiosos, como assuntos ligados a grupos étnicos ou minoritários:

Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes ao conteúdo como as defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausência ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira (BITTENCOURT, 2009, p. 304).

As preocupações em relação aos discursos nos textos dos livros didáticos a respeito dos grupos étnicos, ao ver de Bittencourt (2009) também têm sido alvo dessa investigação, sobretudo das populações indígenas, que são carregados de visões distorcidas e incompletas. Entre as análises sobre esses povos, identifica-se a ausência de estudos, situação que dificulta mudanças na produção didática:

[...] as populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação da mão de obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desse povo (Ibid., 2009, p. 305).

Em se tratando das imagens usadas em textos didáticos, Bittencourt (2009) diz que também é um assunto que preocupa os pesquisadores, em razão do poder que tais imagens possuem na constituição de um imaginário histórico:

A preocupação com a utilização didática das imagens usadas em textos didáticos aparece em alguns desses trabalhos, que oferecem subsídios metodológicos para análise das reproduções, em tais livros, de quadro, fotografias, charges e demais ilustrações com suas características específicas, como no caso das legendas ou títulos que conduzem a observação do aluno (Ibid., p. 306).

A crítica sobre os livros didáticos indica uma carência de conteúdos, somados aos erros de conceitos e informações. Porém, percebe-se que nos últimos anos os livros didáticos têm sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganho de possibilidades de uso diferenciados pelos professores/as e alunos/as. Nessa perspectiva buscamos apresentar se tais mudanças ocorreram ou se ainda permanecem resquícios de informações e imagens negativas acerca das representações sobre os povos indígenas. Para isso, apresentaremos uma análise das imagens da coleção Projeto Araribá: História (2014)<sup>7</sup>, livro didático adotado em duas escolas públicas estaduais no município de Ponta Porã/ MS.

## 2.1 A temática indígena no Guia do Livro Didático/PNLD-2017

Iniciamos esse assunto citando parte de uma entrevista concedida por Circe Bittencourt ao site Nova Escola em 2014 sobre o livro didático. Quando questionada sobre o que faz um livro didático ser bom? Sua resposta foi “o uso que se faz dele”, e continuou ao dizer que “[...] isso tem a ver com, entre outras muitas coisas, fazer da publicação um dos

---

<sup>7</sup> A coleção citada foi adotada no ano de 2017, tendo seu prazo de validade até 2019. A partir de 2020, foi adotada nas escolas outra coleção.

recursos possíveis para os estudantes, não o único”, e finalizando que “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”<sup>8</sup>.

A fala de Bittencourt (2014) nos faz refletir sobre o papel do professor nessa dinâmica de transpor o conhecimento posto nos livros didáticos, de forma que isso seja compreensível à realidade dos alunos/as. Para a referida autora, o professor ao usar o livro didático deve primeiro conhecer quem são seus alunos/as, para que a partir disso perceba qual obra didática melhor se encaixa a realidade deles, tendo a preocupação de observar como são apresentados nos livros os conceitos fundamentais para cada componente curricular, as recomendações de leituras extras, a qualidade das imagens e legendas, os autores referenciados e as atividades propostas.

Em partes, concordamos com Bittencourt (2014) ao dizer que “o bom livro didático é aquele usado por um bom professor”, ou seja, é preciso nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai aprender e a formação que estamos oferecendo. No entanto, embora saibamos dessa necessidade e a sua importância, o que acontece na prática é que os manuais chegam até as escolas pré-selecionados, há caso dos professores/as escolherem os livros didáticos do seu interesse, mas ao chegarem às escolas, as coleções são outras. Outra questão é a dificuldade de sabermos quem serão os alunos/as que irão utilizar os livros escolhidos, já que escolhemos os livros didáticos em um ano e eles só chegam no outro.

Junto a essa realidade, acrescentamos o fato de muitos professores/as ainda usarem o livro didático como único material em sala de aula, ficando muitas vezes “perdidos” sem eles, mesmo sabendo da existência e da variedade de informações de outras fontes, como a TV, a internet e outros materiais didáticos, preferem os livros didáticos pela sua praticidade e por considerarem este como uma fonte segura para o planejamento de aula e orientador da prática docente.

Dentro da perspectiva do livro didático e sobre os discursos que o envolvem, nos últimos anos, preocupações com as questões indígenas vêm aumentando e tomando grande importância, principalmente no meio acadêmico, várias pesquisas têm sido feitas acerca do tema. O antropólogo e jornalista Spensy Pimentel(2012) em sua obra *O Índio que mora na nossa cabeça*, apresenta de uma forma clara e didática sugestões para mudar ideias preconcebidas e estereotipadas que habitam nossa formação. Essa obra além de oferecer um material de apoio ao professor em sala de aula, também pode oferecer aos próprios estudantes informações importantes e necessárias sobre a questão indígena.

---

<sup>8</sup> Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>> Acesso em 25/04/2020 às 13h41min.

No artigo *Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos*, Luís Donizete Benzi Grupioni (1996) discorre sobre a análise que fez nos livros didáticos mais solicitados pelos professores das primeiras séries escolares:

Ao analisar as indicações constantes em 60 livros didáticos de Estudos Sociais, de 1º a 4º série, para as comemorações cívicas na escola, ao longo do ano letivo, os avaliadores encontraram 957 citações, distribuídas em 39 datas diferentes. O dia do índio, 19 de abril. Foi citado em 51 dos 60 livros analisados, ocupando um lugar de destaque no calendário cívico proposto nesses livros didáticos. Diante deste dado, caberia perguntarmos: qual a imagem do índio veiculado nestes manuais escolares? Em que momento os índios aparecem na história do Brasil? De que forma são tratados? (GRUPIONI, 1996, p. 422).

As respostas de Grupioni (1996) apresentam-se através de algumas críticas, como o modo que os livros didáticos apresentam o indígena “[...] quase sempre focado no passado [...], não se trata de uma história em progresso, que acumula e que transforma” (Ibid., p. 427), “[...]essas sociedades são tratadas – geralmente pela negação de traços culturais considerados significativos: falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo, etc” (Ibid., p. 428) e por último as ideias veiculadas, continuam apresentando o índio “[...] genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu nessas sociedades” (Ibid., p. 430). Assim, conclui dizendo que:

[...] os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do Outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais. E é com esse material, equivocado e deficiente, que professores e alunos têm encontrado os índios na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são resultados mais que esperados deste quadro (Ibid., p. 434).

Seguindo essa linha de abordagem, Lúcio Tadeu Mota e Isabel Cristina Rodrigues (1999) no artigo: *A questão indígena no livro didático Toda a História*, propõem uma verificação das representações num texto específico – *Toda a História*, de José Jobson de A. Arruda e Nelson Piletti. A justificativa dada pelos autores para a escolha desta coleção é em razão de se tratar de um manual didático que desde sua primeira edição teve ampla penetração nos colégios de Maringá, atendendo só no ano de 1998, 14.212 alunos. A análise de Mota e de Rodrigues (1999) aponta que a coleção converge em muito com as conclusões apresentadas por Grupione (1996) quanto ao desaparecimento, assimilação e integração dos povos indígenas, além de serem textos com poucas abordagens em relação às diferenças étnicas, levando os alunos/as à concepção de generalizações.

A intenção de trazermos as publicações de Grupioni (1996) e de Tadeu Mota e Isabel Cristina Rodrigues (1999) ocorre no sentido de demonstrarmos que a preocupação em relação à temática indígena nos livros didáticos não é recente e que apesar de muito já ter se falado, esse assunto ainda é objeto de discussão de muitos trabalhos. Ao fazermos uma pesquisa rápida nos anais eletrônicos do 30º Simpósio Nacional de História – História e o futuro da educação no Brasil/ANPUH-2019, encontramos alguns trabalhos de pesquisas sobre a questão indígena nos livros didáticos. Como exemplo, o artigo *História indígena no ensino de história: Há lugar para temporalidades outras nos livros didáticos de história?* de Edith Adriana Oliveira do Nascimento (2019), aluna do curso de mestrado-PROFHISTÓRIA/UFPA, que a partir da análise de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) procura discutir o tempo como dimensão específica do trabalho do historiador e a periodização como ferramenta para o ensino de História, especificamente no que diz respeito ao que tem sido denominada “pré-história” do Brasil, com recorte sobre a história regional da Amazônia, refletindo sobre dificuldades teóricas e metodológicas na inserção desta no currículo escolar no contexto da Lei 11.645/2008, que obriga o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Básico.

Tomando como base as informações aqui apresentadas, que versam sobre as representações dos indígenas nos livros didáticos e esclarecendo que nossa proposta foi demonstrar um panorama de como essa temática vem sendo discutida por alguns pesquisadores, partimos para o nosso objetivo, que visa analisar como os povos indígenas estão representados nas imagens dos livros didáticos da coleção Projeto Araribá: História (2014). A escolha dessa coleção justifica-se por ser a adotada para uso dos alunos/as e professores/as nas duas escolas pesquisadas.

A escolha dos livros didáticos nas escolas públicas do Brasil acontece através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Quando o programa foi criado em 1937 era chamado de Instituto Nacional do Livro, sendo o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. “Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil”.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Disponível em < <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>> Acesso em 27/04/2020 às 14h29min.

Como já mencionamos, a escolha do livro didático usado pelas escolas é feita pelos professores/as<sup>10</sup> de cada componente curricular. “Para cada componente curricular, a escola escolherá uma coleção, que atenderá do 6º ao 9º ano. Isto não impede que sejam escolhidas coleções de editoras diferentes para outros componentes curriculares<sup>11</sup>”. Deste modo, escolhe-se uma coleção composta por quatro volumes que abrange as séries do 6º ao 9º ano, referindo-se ao Ensino Fundamental – Anos Finais, e esses livros serão usados por todas as turmas de acordo com a série, a exemplo, todos os 7º anos usarão a mesma coleção de livros de História.

Até o ano de 2017, o período de utilização do livro didático do Ensino Fundamental – Anos Finais era de três (03) anos<sup>12</sup>, os livros que iremos analisar acompanham essa validade, vencendo em 2019<sup>13</sup>.

O guia de livros didáticos anos finais: História – PNLD/2017 sintetiza em seu conteúdo qual a proposta de abordagem do ensino de história nas coleções apresentadas, de modo a favorecer a compreensão do procedimento histórico para além da transmissão de informações sobre o passado. Posicionando-se da seguinte forma sobre as relações étnico-raciais:

Paradigmas construídos pela historiografia há trinta anos, por exemplo, já não servem, de modo exclusivo, para interpretar a sociedade brasileira no tempo presente, uma vez que novas demandas e desafios sociais se juntam a elementos anteriores, mas passam a exigir novos olhares sobre o tempo passado. Esse é o caso dos debates em torno das relações étnico-raciais, por exemplo, fortemente associados ao papel e ao protagonismo dos movimentos sociais que, ao longo das últimas décadas, favoreceram a emergência de temáticas até então não exploradas. Por outro lado, silêncios construídos por uma historiografia do passado, que não

<sup>10</sup> Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: Indicação do livro didático pelos professores. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolucao-cd-fnde-n-42,-de-28-de-agosto-de-2012-alterada-pela-resolucao-n-44,-de-13-de-novembro-de-2013?highlight=WyJlIiwYSIsIidhIiwZXXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwIiwZSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==>>> Acesso em: 26/04/2020 às 19h:47 min.

<sup>11</sup> Disponível em < file:///C:/Users/ACER/Downloads/orientacoes\_gerais\_para\_a\_escolha%20(2).pdf>. Acesso em 04/05/2020 às 11h26min.

<sup>12</sup> Conforme a Resolução nº 44, de 13 de novembro de 2013:

Art. 4º O processo de avaliação, escolha e aquisição de livros didáticos ocorrerá de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos distintos segmentos, conforme calendário definido no Anexo desta Resolução.

§ 1º Os livros didáticos reutilizáveis, adquiridos para utilização no primeiro ano do triênio deverão ser conservados por três anos, e aqueles enviados a título de reposição ou complementação no segundo e terceiro anos deverão ser conservados, respectivamente, por dois e um ano. Disponível em < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==>> Acesso em 26/04/2020 as 19h:44min.

<sup>13</sup> Para conhecimento, a partir de 2020 os livros terão duração de quatro (04) anos, de acordo com a Resolução/CD/FNDE n.º 42, de 28 de agosto de 2012. Disponível em > file:///C:/Users/ACER/Downloads/resolucao\_n15\_26072018%20(1).pdf> Acesso em 27/04/2020 as 15h:06min.

considerava o protagonismo de determinados sujeitos ou que não pautava certos conteúdos ou recortes, já não servem para uma sociedade na qual os novos protagonismos favorecem as superações de desigualdades históricas e a crescente ampliação dos direitos sociais (BRASIL, 2016, p. 13).

De acordo com o guia do PNLD (2017), o processo de avaliação dos livros didáticos é singular e aplica um edital específico, que reflete o nível de discussão acadêmica que vai sendo construída nas diversas áreas de conhecimentos. Nesse contexto, questões étnico-raciais passam a fazer parte da realidade da sociedade brasileira no tempo presente e, portanto, devem se fazer presente também nos temas das obras didáticas:

A proposição de Leis, como a 10.639 e a 11.645, é um exemplo significativo dessa realidade mutável. Surgido como oriundo da força de movimentos sociais amparados num debate do 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, p. 16).

Quanto à avaliação, o guia do PNLD (2017) observa que as obras didáticas foram analisadas para serem aprovadas, ou seja, mesmo que possam ter limites ou eventuais restrições em um, ou outro item, as obras foram consideradas adequadas ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Sobre o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos, é apontado como um avanço metodológico a abordagem de algumas temáticas, entre elas, a indígena. Porém, a consideração que se faz é que, embora seja tratada de forma comumente à temática africana e afro-brasileira no campo da lei, a temática indígena se coloca como item mais frágil no conjunto das obras:

[...]. o tratamento da temática indígena ainda se coloca como o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas no PNLD, sendo o aspecto que merece maior grau de investimento por parte de autores, de editoras e de professores no uso das coleções (BRASIL, 2016, p. 33).

Essa fragilidade apontada é justificada de duas formas, primeiro devido às pesquisas historiográficas sobre essa temática ainda serem muito recentes, e segundo a orientação sobre essa temática para professores, “[...], o caráter público relativamente recente dessa problemática na sociedade brasileira nos coloca diante de um cenário desafiador sob o ponto de vista da formação de professores” (BRASIL, 2016, p. 34). Assim, de acordo com o PNLD (2017) a temática indígena ainda está sujeita a construções e avanços sobre o tema.

Diante desse quadro, nos propusemos a analisar as imagens referentes à temática indígena da coleção de livros didáticos Projeto Araribá: História (2014) do Ensino Fundamental – Anos Finais.

## 2.2 Análises das imagens da coleção dos livros didáticos adotados em duas escolas públicas estaduais no município de Ponta Porã/MS.

Iniciamos nossa análise apresentando a coleção de livros didáticos Projeto Araribá: História, edição de 2014, do Ensino Fundamental – Anos Finais, de Maria Raquel Apolinário e da editora Moderna, composto pelo Livro do Estudante e o Manual do Professor. A visão geral dos livros apresenta os conteúdos organizados em torno de uma narrativa linear, cronológica e integrados a História do Brasil, da África, das Américas, da Ásia e da Europa. A visão cronológica não descarta o uso de temáticas atualizadas e reflexivas em relação ao presente político, cultural e a vida cotidiana dos alunos/as. O Manual do Professor aborda discussões aprofundadas das fontes históricas e o uso de imagens em sala de aula.

“O Livro do Estudante, de todos os volumes, organiza-se em nove unidades, subdivididas entre quatro ou cinco temas. Os volumes possuem seções fixas e outras que aparecem intercaladamente” (BRASIL, 2016, p. 58). O Manual do professor, denominado na coleção como Guia e Recursos Didáticos são acompanhados de um material multimídia.

As visões acima apresentadas são conforme a avaliação do PNLD 2017, a nós cabe à análise da temática no conteúdo desses livros, o que faremos a seguir.

Por ser um material muito amplo para analisar, faremos um recorte de temas, enfocando nas imagens (fotografias, caricaturas, desenhos, entre outros) sobre a temática indígena e os textos referentes às imagens no contexto da História do Brasil.

No livro do 6º ano, logo na primeira unidade, a autora traz uma discussão sobre o trabalho do historiador e a temporalidade. No decorrer da unidade as abordagens pontuam questões como as fontes e sujeitos históricos, as várias versões sobre a historiografia e a interdependência entre o trabalho do historiador e o de outros pesquisadores. Ao tratar do último assunto desta unidade, a autora apresenta uma fotografia do povo Barasano<sup>14</sup> mostrando a dança *capiwaya*, porém não há uma descrição mais detalhada da imagem, de forma que ela esteja inserida no contexto do texto apresentado. A nosso ver é uma situação

---

14 Os índios que vivem no noroeste da Amazônia, às margens do Rio Uaupés e seus afluentes. Integram atualmente 17 etnias, muitas das quais vivem também na Colômbia, na mesma bacia fluvial e na bacia do Rio Apaporis (tributário do Japurá), cujo principal afluente é o Rio Pira-Paraná. Disponível em < <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Barasana>>. Acesso em 27/04/2020 às 18h58min.

que dificultaria a análise do aluno/a, levando-o até mesmo a interpretações erradas, pois uma imagem “solta” sem contextualização é suscetível a várias interpretações, reforçando a imagem do indígena folclorizado.

Ainda na primeira unidade, a autora aborda a concepção de tempo, apresentando o tempo mensurado a partir dos relógios, tablets, calendários, computadores, celulares e agendas, ou seja, a concepção do tempo de forma cronológica e linear presente na sociedade pós-industrial. Ao inserir uma imagem no contexto dessa abordagem ela relaciona duas fotografias com a legenda “Alunos e professor em salas de aula no Brasil. À esquerda, escola indígena na aldeia Kuikuro, Gaúcha do Norte (MT), 2012; à direita, escola estadual na cidade de São Paulo, 2011” (APOLINÁRIO, 2014, p. 23). Em outra imagem que também trata da questão da temporalidade a autora apresenta a concepção de tempo para a etnia Yanomami<sup>15</sup>. Na imagem em questão, aparecem duas crianças Yanomami se pintando para a cerimônia *Reahu*, que na fala da autora “[...] é a medida de tempo principal, ocasião em que as pessoas da comunidade trocam bens e notícias” (Ibid., p. 29). Consideramos um ponto positivo as imagens que a autora traz sobre as concepções de tempo por algumas populações indígenas, no entanto, apontamos que foram abordagens rasas e superficiais, necessitando de mais discussões para que o aluno/a tenha uma melhor compreensão das diferentes concepções de tempo.

Um dos conteúdos abordados no 6º ano é a discussão da origem do homem, explicada pela teoria do criacionismo – aceita e defendida pela religião – e do evolucionismo – aceita e defendida pela ciência. Sobre esse assunto a autora contempla um texto sobre o mito da criação do povo Munduruku<sup>16</sup>, porém, o texto é representado com uma imagem do povo Kuikuro<sup>17</sup>, intitulado como “Indígenas do povo Kuikuro conta histórias para crianças, adolescentes e jovens. Alto Xingu, Mato Grosso, 2009” (Ibid., p. 59). A proposta da autora de trazer uma visão sobre o criacionismo partindo da concepção indígena é muito relevante, pois possibilita que os aluno/as percebam as várias possibilidades no campo da história, entretanto

<sup>15</sup> Os Yanomami formam uma sociedade de caçadores-agricultores da floresta tropical do Norte da Amazônia cujo contato com a sociedade nacional é, na maior parte do seu território, relativamente recente. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>> Acesso em 27/04/2020 as 20h26min.

<sup>16</sup> Os Munduruku estão situados em regiões e territórios diferentes nos estados do Pará (sudeste, calha e afluentes do rio Tapajós, nos municípios de Santarém, Itaituba, Jacareacanga), Amazonas (leste, rio Canumã, município de Nova Olinda; e próximo a Transamazônica, município de Borba), Mato Grosso (Norte, região do rio dos Peixes, município e Juara). Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>>. Acesso em 20/04/2020 as 20:43.

<sup>17</sup> Os Kuikuro são, hoje, o povo com a maior população no Alto Xingu. Eles constituem um subsistema carib com os outros grupos que falam variantes dialetais da mesma língua (Kalapalo, Matipu e Nahukuá) e participam do sistema multilíngue conhecido como Alto Xingu, na porção sul da TI Parque Indígena do Xingu. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kuikuro>>. Acesso em 28/04/2020 as 04h33min.

a autora comete um erro ao apresentar o mito da etnia Munduruku ilustrada com a imagem de outra etnia, a dos Kaikuru. Tal questão, se não for bem trabalhada em sala de aula poderá levar o aluno/a ao entendimento que os indígenas são todos iguais e que não existe nenhuma distinção entre eles.

A introdução da temática indígena nos livros didáticos do 7º ano aparece geralmente com o conteúdo que trata da chegada dos portugueses nas terras que mais tarde chamariam de Brasil. Esse fato também ocorre na obra que iremos analisar e a consideramos como um ponto que facilita a construção de ideias errôneas, de que estas terras só passaram a existir a partir da chegada dos portugueses. “Ao desconsiderar a história do continente, os manuais didáticos erram pela omissão, redução e simplificação, ao não considerar como relevante todo o processo histórico em curso no continente” (GRUPIONI, 1996, p. 428).

Na unidade sete (07) intitulada como *As Grandes Navegações e os Portugueses na América*, a autora demonstra o encontro entre os indígenas brasileiros e os portugueses, através da pintura de Oscar Pereira de 1922, conhecida como *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* (APOLINÁRIO, 2014, p. 164), essa pintura é de uso frequente nos livros didáticos. A pintura foi solicitada por Afonso d'Escragnole Taunay, para o Museu Paulista, fazendo parte de toda uma coleção dedicada ao centenário da independência do Brasil, como aponta Agla Mendes Lessa (2016) em sua dissertação de mestrado:

A Oscar Pereira fora encomendada retratos de ilustres personagens da história do Brasil e painéis com temática histórica. Se o objetivo era rememorar de forma eloquente os momentos históricos, pois esta foi à solicitação de Taunay, então é mais fácil compreender a postura de Pedro Álvares Cabral, com bandeira fincada ao centro da obra, bem vestido em trajes europeus, denotando uma visão ainda romantizada quando aos processos da chegada portuguesa e a imagem indígena como estranho, desconexo em relação ao aparecimento inesperado do outro (LESSA, 2016, p. 89).

A encomenda de obras que enaltecessem o processo de independência foi usual no início do período republicano e o seu uso nos livros didáticos também. Fato bastante evidente na coleção de livros – Projeto Araribá (2014) – que nos propusemos analisar, além da pintura citada acima, o livro do 7º ano também apresenta a obra *Fundação de São Vicente, pintura de Benedito Calixto, 1900* (Ibid., p. 176). A obra é usada pela autora no contexto da ocupação de territórios de vários povos e transformada em colônia de Portugal. Representá-los em pinturas monumentais demonstrava o caráter nacionalista do período republicano, ao mesmo tempo

em que nega a existência dos vários povos indígenas como parte da formação desta nacionalidade.

Na mesma unidade ao apresentar o primeiro contato entre indígenas e portugueses a autora acrescenta uma fotografia com a descrição “Crianças do povo indígena Guarani Mbya usam material educativo escrito em português e na língua Guarani Tenondé Porã, em Parelheiros, São Paulo (SP), em 2014” (APOLINÁRIO, 2014, p.170). A autora usa a imagem para falar da perda das línguas maternas e da importância do ensino de línguas nas escolas indígenas para evitar o desaparecimento desse patrimônio imaterial. O tema educação escolar indígena também é exposto no livro do 8º ano em dois momentos, primeiro apresentando a mesma etnia Guarani Mbyá, porém em outra imagem, com a descrição “Crianças do povo Guarani Mbyá em aula de Língua Portuguesa em escola da Terra Indígena Guarani Tenondé. São Paulo (SP), 2012” (Ibid., p. 23), e segundo ao abordar o conteúdo sobre a Constituição de 1824, apontando o projeto de José Bonifácio que propõe uma futura integração social dos indígenas por meio da educação, do trabalho, dos casamentos mistos e do convívio com o homem branco. Esse projeto segundo a autora foi excluído da Constituição de 1824. Para a ilustração do conteúdo a autora exibe uma fotografia de 2010, de crianças em escola indígena Yanomami na aldeia kolulu localizada na Bacia do Rio Auaris na fronteira do Brasil com a Venezuela (Ibid., p. 154). O tema educação escolar indígena foi muitas vezes referido pela autora, no entanto, não percebemos uma interpelação sobre as particularidades e diferenças entre a educação indígena e não indígena. Dessa forma, entendemos que a autora procurou demonstrar uma homogeneidade do espaço escolar.

Sobre a vida e os costumes dos indígenas, é apresentada a “gravura colorizada de Theodore de Bray, de 1562, Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinamba” (Ibid., p. 172), o contexto no qual a gravura está inserida revela o ritual antropofágico como uma prática associada à guerra. Esse assunto também é situado no livro do 8º ano, através da pintura do mesmo artista com a descrição “Ilustração de Theodore de Bry, de 1562, representando indígenas Tupinambá e guerreiros inimigos capturados em guerra bebendo cauim em ritual antropofágico” (Ibid., p. 22). Assim como foi apresentado por Grupioni (1996), observamos na coleção por nós analisada que: “Não obstante essa multiplicidade de imagens é interessante notar a recorrência e a redundância de informações presentes nos livros didáticos” (Ibid., p. 430). Para além da multiplicidade de imagens e redundância de informações, notamos que em nenhuma das imagens há explicações sobre a aparência física dos personagens indicados como indígenas e que possuem características europeias, ou o contexto em que o autor produziu as obras. A imagem no livro do 8º ano aparece de forma descontextualizada do

enredo proposto que é os aldeamentos indígenas e as missões. Consideramos essas abordagens fortalecedoras da construção de ideias distorcidas sobre os povos indígenas.

Ainda relacionado ao contato entre os indígenas e os portugueses, a autora aborda a questão do relativismo através de uma charge denominada Relativismo, de Rafael Scabin, 2013 (APOLINÁRIO, 2014, p. 173). A charge está associada à visão eurocêntrica e as diferenças culturais entre os indígenas e os europeus, apontando como características dos europeus o uso de roupas e dos indígenas o uso de penas.

A discussão em torno da interação entre indígenas e portugueses, ilustra-se em mais dois momentos, primeiro com a fotografia nomeada como “Indígenas participam da XII edição dos Jogos dos Povos Indígenas. Aldeia Alkara, Cuiabá (MT), 10 de novembro de 2013” (Ibid., p. 178), através dessa imagem informa-se que alguns povos indígenas do Brasil vivem isolados na floresta e outros estabeleceram uma relação de aprendizado recíproco com os não indígenas, sem abandonar suas antigas tradições. Depois, na seção de sugestão de trabalho (Ibid., p. 179), a autora sugere o uso de trechos do filme Caramuru: a invenção do Brasil, porém, com críticas quanto o seu uso, considerando que este pode ser uma oportunidade de debate sobre o conceito de “descobrimento” e as ideias preconceituosas que, ao longo da nossa história, se formaram sobre as culturas indígenas.

E por fim, o livro didático do 7º ano apresenta a obra de Albert Eckhout, o quadro Mulher Tapuia de 1641, na descrição da imagem a autora diz que ao pintar o retrato, o artista nos fornece algumas pistas sobre como a sociedade europeia daquela época viam os nativos do Novo Mundo (Ibid., p. 199). Essa imagem nos remete ao fato dos europeus daquela época acharem que o canibalismo era uma prática habitual dos povos indígenas. Na nossa compreensão as informações que a autora apresenta sobre a imagem são muito vagas em comparação a complexidade de análise que a imagem representa.

No livro do 8º ano a primeira imagem que aborda a temática indígena é a charge “Sabores da Oca de Scabini e Bernard, 2012” (Ibid., p. 21), apresentada para contextualizar as missões jesuíticas, exibindo o politeísmo dos indígenas e a prática do monoteísmo pelos padres. Consideramos uma abordagem de fácil compreensão, desde que sejam explicadas as questões religiosas que envolvem os personagens.

Para ilustrar o movimento das monções e a captura de indígenas no livro do 8º ano, a autora escolheu uma obra de Jean-Baptiste Debret, a pintura “O caçador de escravos, século XIX” (Ibid., p. 28), juntamente com a imagem a autora apresenta um texto que explica o que é uma monção, a sua organização e os seus objetivos. Em relação aos povos indígenas, a autora destaca a assimilação de seus conhecimentos por parte dos exploradores paulistas, não

passando disso, as explicações voltam-se bem mais as contribuições das monções no processo de ocupação do interior do território brasileiro, limitando a participação dos indígenas nesse processo. Deste modo, entendemos que o texto pode amenizar a violência e exploração sofrida pelos povos indígenas. Outra obra de Debret também foi usada nesse livro para ilustrar os indígenas que viviam em Minas Gerais, trata-se da pintura “Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, 1834-1839” (Ibid., p. 52), na descrição da obra são citados os Botocudo, Puri, Pataxó e Maxacali. Já no texto a autora cita os povos Maxacali, os Puri, os Cataguá, os Araxá e os Kayapó que viviam naquela região e que fugiram para o interior da colônia com a descoberta das primeiras lavras de ouro. Nota-se que nesse conteúdo a relação entre a imagem e o texto, apresenta esses povos indígenas no passado, fato observado na flexão do verbo e na exibição da imagem. Porém, na sessão “compreender um texto” (Ibid., p. 60), a autora retoma a discussão sobre os povos indígenas de Minas Gerais, abarcando a questão que envolve o século XVIII e o conflito de terra. A imagem usada para ilustrar o texto é atual e mostra os indígenas comemorando o Dia do Índio na aldeia Maxakali, no município de Lagoinha. Esse tipo de abordagem é uma ótima oportunidade para se falar de assuntos ligados a expropriação de terras, violência contra o indígena e principalmente a resistência desses povos.

Finalizando a análise das imagens do livro do 8º ano com a observação de quatro (04) imagens. Primeiro, a fotografia das “Mulheres do povo Kamayurá enfileiradas para a dança do yamuricumã. Município de gaúcha do Norte, Mato Grosso, 2012” (Ibid., p. 160), usada para ilustrar dois textos, um sobre o direito dos povos indígenas a partir da Constituição de 1988 e o outro sobre a independência do Brasil, em 1822. A segunda é dos “Índios Bororo em fotografia de Marc Ferrez, Goiás, 1880” (Ibid., p. 161), a imagem refere-se à política indigenista do império. A terceira imagem traz a descrição: “Indígenas protestam contra a PEC 2015 em frente à sede do Congresso Nacional. Brasília, 2013” (Ibid., p. 162), indicando a resistência dos povos indígenas frente à “[...] emenda constitucional que transfere do Poder Executivo para o Congresso Nacional a função de demarcar as terras indígenas, autorizando-o ainda a rever demarcações já feitas” (Ibid., p. 162). Convém ressaltar que historicamente em nosso país os interesses dos latifundiários sempre foram representados na política brasileira, basta lembrar da política dos coronéis, que permaneceu durante todo período da república velha, cenário que ainda é evidente no congresso nacional, uma vez que esse segmento continua com uma representatividade muito expressiva. Em relação a PEC 2015, não há por parte da autora maiores explicações. E por último a visão romantizada do índio a partir da ilustração “Iracema, detalhe da pintura de José Maria de Medeiros. 1881” (Ibid., p. 163).

A análise sobre essas imagens envolvem várias problemáticas, entre elas, a política assimilacionista de extermínio adotada no século XIX, a visão e representação do índio romantizado nas obras de literatura do Brasil imperial que perpassam o tempo, o direito dos indígenas adquiridos a partir da Constituição de 1988 e a resistência dos mesmos frente aos desafios contemporâneos. A disponibilidade dessas imagens associadas aos textos com informações relevantes conforme foi feita pela autora, oportuniza discussões que abandonam a imagem do indígena do passado, selvagem e genérico. Porém, é preciso que essa discussão seja mediada em sala de aula, sendo a prática do professor/a importante nesse meio.

Antes de começarmos a análise do livro do 9º ano, advertimos para a diminuição do conteúdo sobre a temática indígena nessa obra, comparada aos outros anos a frequência do tema diminui drasticamente, deixando muitas lacunas em suas páginas. A percepção é que quanto mais perto do tempo presente, menor é a participação dos povos indígenas, ou seja, mais tentam apagar a sua história. Tanto é que as discussões sobre a historiografia brasileira iniciam-se nessa obra a partir do fim da monarquia, já a temática indígena só será abordada no período do Estado Novo em 1937. Nesse sentido, verifica-se nessa obra um silêncio de quase 50 anos sobre esse tema. Na primeira abordagem relacionada à temática indígena, a autora expõe uma imagem do “Marechal Candido Rondon em visita a uma aldeia indígena no Mato Grosso, 1944” (Ibid., p. 144). Essa imagem está relacionada à política integracionista propagada pelo ideário nacionalista do governo de Getúlio Vargas. Sobre esse assunto, a autora posiciona-se de forma crítica as atitudes do governo, sendo possível ao leitor uma compreensão facilitada da imagem associando-a ao texto.

Nas páginas que seguem, o silêncio sobre temática indígena permanece, aparecendo novamente no conteúdo referente ao período da ditadura militar (1964-1985). Nesse momento, a autora relaciona a imagem descrita como “Índigena assistem a uma sessão da Assembleia Constituinte, em Brasília, que aprovou a Constituição de 1988” (Ibid., p. 228) com a violência sofrida pelos indígenas durante a ditadura militar. Consideramos esse tipo de abordagem uma importante proposta de discussão com os alunos/as. Esse mesmo assunto já foi abordado no conteúdo do 8º ano e achamos pertinente o fato da autora inserir um momento tão importante na conquista de direitos para indígenas em outros livros dessa coleção.

Para contextualizar o conteúdo sobre globalização, a autora insere a “charge de dorinho, 2006” (Ibid., p. 244). O intuito do cartunista nessa charge é fazer uma associação entre as grandes navegações e a chegada dos europeus à América, no século XV. Nesse sentido, a autora usa a crítica envolvida na charge para chamar a atenção sobre as mudanças

que esse processo trouxe a vida dos povos indígenas, como a disseminação de padrões econômicos, políticos, sociais e culturais europeus.

E finalizando a análise do livro do 9º ano, a autora traz uma imagem com a descrição de “Indígenas protestam contra a Copa do Mundo de 2014 e contra a PEC 2015” (Ibid., p.262). Mais uma vez apresenta-se a questão da luta dos povos indígenas em busca da garantia dos seus direitos, porém, incluindo temas sobre dados do Censo de 2010, demarcação de terras indígenas, movimento indígena e a etnogênese ou reetnização, que segundo a autora ocorre quando se assume a identidade e as tradições de uma etnia.

Isto posto, concluímos que, ao contrário do que foi argumentado no PNLD 2017 sobre o avanço na eliminação de estereótipos (2017. p. 22), a temática indígena ainda está muito longe de alcançar a eliminação dos estereótipos de fato e de obter a posição e o destaque merecido nos livros didáticos. Ao longo da análise da coleção Projeto Araribá: História (2014) verificamos a existência de muitas imagens ilustrativas sobre os povos indígenas, tornando as páginas dos livros atrativas ao leitor, contudo, notamos a ausência de complementações entre as imagens e os textos, a falta de informações sobre datas e autores, carência de informações sobre as etnias apresentadas na coleção e de personagens indígenas em destaque.

Reconhecemos a importância do uso de imagens e textos como recursos didáticos, de modo a facilitar o processo de ensino/aprendizagem dentro de sala de aula, mas percebemos que, embora nos últimos anos a introdução da temática indígena venha sendo incorporada nos livros didáticos, seja através de imagens ou textos, a reflexão do papel que realmente desempenha sobre o ensino/aprendizagem é insuficiente. Nesse sentido, voltamos mais uma vez a fala de Circe Bittencourt (2014), sobre o papel do professor no uso dos livros didáticos, compreendendo que o professor/a ao selecionar um livro didático tem grande responsabilidade sobre ele. Dessa forma, é papel do professor/a realizar uma leitura crítica dos textos e atividades, sem esquecer o acervo iconográfico. Assim, o professor/a poderá usar uma metodologia que possibilite a leitura e interpretação dos textos, discutir sobre os conteúdos, revisar e confrontar as imagens e legendas, enfim ser o mediador entre o conteúdo exposto nos livros didáticos e a compreensão do aluno/a. Contudo, nem sempre os/as professores/as disponibilizam de formação continuada adequada, uma vez que na formação inicial não foi contemplada estes conteúdos, nem tampouco sobre os novos postulados da pesquisa e ensino de História, por isto que textos superficiais podem dificultar e até mesmo inviabilizar o trabalho crítico do docente.

### **3 PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO “ÍNDIO” NA ESCOLA: DA IMAGEM DO LIVRO DIDÁTICO AO ÍNDIO REAL**

Iniciamos esse capítulo com uma breve contextualização sobre a população indígena do Mato Grosso do Sul, tendo como suporte teórico a obra *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*, organizada por Graciela Chamorro e Isabelle Combès (2015), obra composta por diversos artigos de vários autores, e o livro *A política Indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)*, de Renata Lourenço (2008), dentre outros artigos de Lourenço que versam sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul.

É parte também desse capítulo, a análise dos questionários semiestruturados, aplicados a professores/as pedagogos e historiadores de duas escolas públicas estaduais no município de Ponta Porã/MS, de modo a perceber quais as práticas e saberes mobilizados por estes em relação à temática indígena. Teve-se também como objetivo a análise das representações que os alunos/as de uma das escolas pesquisadas possuem sobre os indígenas. As representações apresentam-se em forma de desenhos produzidos pelos alunos/as, antes e depois da realização de uma oficina pedagógica.

Sobre a temática específica de nossa pesquisa, que tem o objetivo de trazer uma reflexão das práticas e representações ao que se refere à temática indígena, iniciamos o terceiro e último capítulo. Para isto, apresentamos uma situação recorrente em salas de aula no Brasil de modo geral, refletindo sobre a seguinte cena: uma sala de aula com alunos/as do Ensino Fundamental e um professor/a de História ministrando uma aula sobre os povos indígenas. A princípio uma cena normal, até o momento em que o professor/a começa a questionar os alunos/as a respeito desses povos, o que se apresenta a partir de então são respostas com desinformação, preconceito e discriminação. É comum ouvir dos alunos/as quando iniciamos uma conversa sobre as questões indígenas algumas frases como estas: “o índio nem é mais índio ele até usa celular”, “o índio tem mais direito que nós” ou ainda “os índios querem terras para quê?” São frases cheias de preconceitos e falta de conhecimento.

Muitos alunos/as pensam que os índios possuem as melhores terras e não plantam, entre outras conjecturas falseadas pelo preconceito e discriminação. Quando intentamos refletir sobre o fato que eles mantêm suas práticas culturais, ou são desprovidos da devida atenção técnica e insumos para a produção, quando questionamos sobre quem somos nós para dizer a eles quem eles são, pois, deter um instrumento da modernidade, como um celular, por

exemplo, no seu dia a dia, não descaracteriza ninguém, se verifica uma grande resistência em refletir sobre novos paradigmas:

Usar roupa, relógio de pulso, sandália havaiana ou radio transistor faz um índio se tornar branco tanto quanto um colar de conta, uma pulseira de fibra, uma rede de algodão ou uma panela de barro transformam um branco em índio. O que conta é o modo de ser, a visão de mundo, a atitude para com a vida, a sociedade, o Universo, e isso não se destrói tão facilmente (RAMOS, 1986. p.91).

A situação descrita acima se torna muito preocupante quando essa aula acontece dentro de uma escola pública localizada no estado do Mato Grosso do Sul, cuja população indígena é a segunda maior do Brasil, muitos alunos/as nem mesmo conhecem os indígenas que estão a nossa volta, o que reflete diretamente no aumento do preconceito e discriminação. Para José Otávio Catafesto de Souza é fundamental tratar da temática, mostrando aos estudantes as particularidades do universo indígena e suas contribuições para a sociedade:

É preciso fisgar a atenção dos jovens e instigá-los ao conhecimento da riqueza presente no universo indígena por intermédio das escolas, sensibilizá-los para reconhecer que o suposto primitivismo dos ameríndios esconde sabedorias em termos de harmonia a educação das crianças, de respeito aos mais velhos, de preocupação espiritual na utilização de recursos do mundo, dentre outras tantas contribuições culturais que correspondem às ideias de igualdade social, coletivismo e ecologia, que pautam nossas democracias neoliberais contemporâneas (SOUZA, 2012, p. 20).

Para muitos não indígenas, a própria palavra índio tem um sentido depreciativo. Ao conceituar a origem da palavra índio a explicação mais usada está associada ao período das navegações por parte de Portugal e Espanha. Quando Cristóvão Colombo chegou às terras que mais tarde seriam denominadas América em 1492, estava crente que havia descoberto o caminho para a Índia, o país asiático, logo chamou os nativos de índios, habitantes da Índia. Mesmo depois de algum tempo, percebendo o erro geográfico cometido e que aquelas terras se tratavam de outro continente, os europeus continuaram a usar o termo índio para se referirem aos habitantes dessa terra, logo a palavra índio é uma categoria inventada pelos brancos, desrespeitando a especificidade de cada grupo:

Desconsidera-se aí o que são de fato e o que pensam sobre si mesmos, como resultado de uma história singular, sentidos e visão de mundo únicos. Desconsidera-se aquilo que os faz serem quem são. Chamá-los de índios indistintamente é negar-lhes o que de mais interior os habita e dizem deles por aquilo que são: kamayurás, kadiweu, ticuna etc (GUSMÃO, 2003, p.88).

Já o termo indígena segundo alguns dicionários da língua portuguesa significa “natural do lugar que habita”, e apesar de ser uma denominação que se aproxima do que possa parecer mais correto, a palavra indígena também é um termo trazido de fora, já à definição de indígena que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) usa como critério é a autodeclaração e consciência de sua identidade indígena e o reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem. “Antes da chegada do europeu, a população nativa não tinha um nome para designar-se como coletivo. Cada povo ou etnia tinha sua própria denominação, que a distinguia das demais” (COLLET, 2014, p. 11).

Dentro dessa conjuntura, pensamos na construção do nosso objeto de pesquisa que partiu da premissa de que os alunos/as “desconheciam” a questão indígena, principalmente a existência dos povos indígenas no Mato Grosso do Sul, em especial os povos Guarani e Kaiowá, que vivem próximo a nós. Traçamos um objetivo principal, que buscava entender quais práticas e representações ao que se refere à temática indígena vem sendo construídas e apresentadas em duas escolas públicas estaduais – 5º ao 9º ano – a Escola Estadual Profa. Geni Marques Magalhães e a Escola Estadual Lions Clube de Ponta Porã, localizadas no município de Ponta Porã/MS, onde atuamos como professores/as, assim como a identificação e análise dos saberes construídos e mobilizados por estas escolas em torno da temática indígena.

### 3.1 Breve contextualização histórica da população indígena com ênfase nos Guarani e Kaiowá no extremo sul do Estado de MS

A história da população indígena Guarani e Kaiowá na região do atual Mato Grosso do Sul, remonta a uma trajetória de lutas decorrentes de disputas pela posse de seu território tradicional. No passado o território abrangia uma vasta região no que é hoje sul do atual estado de Mato Grosso do Sul e parte de outros países, como Paraguai e Argentina. A partir de várias frentes de ocupação, principalmente após a Guerra do Paraguai, seu território foi reduzido em quase sua totalidade, passando a ser de terceiros.

A retirada de seu maior bem, a terra, levou essa população a viver confinada em pequenos espaços, principalmente após a política adotada pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio – no início do século XX. Um exemplo disso, é a Reserva Indígena de Dourados, que segundo dados da ONU – Organização das Nações Unidas – abriga mais de 16 mil habitantes

em 3 mil hectares e é considerada a maior área de confinamento indígena do mundo<sup>18</sup>. Como consequência, na atualidade os Guarani e Kaiowá vivem em situação de abandono e miserabilidade devido à ineficiência de políticas públicas, somado a isso há também o descaso na demarcação de novas terras indígenas na região. Mesmo diante desse cenário, o povo Guarani e Kaiowá permanece lutando para reocupar seus territórios tradicionais, por meios das chamadas retomadas, na intenção de reconquistar o seu *Tekoha*, que pode ser definido como: “[...] o lugar onde eles são o que são, lugar que promete e faz possível o que serão (MELIÀ, 2015, p.16), pois “[...] sem tekoha não há teko, sem lugar onde ser, não há ser” (Ibid., p. 16).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o último Censo de 2010 apresentou cerca de 896,9 mil indígenas autodeclarados, 36,2 % em área urbana e 63,8% na área rural. Também foram identificadas 505 terras indígenas, cujo processo de identificação contou com a parceria da FUNAI. O estado do Mato Grosso do Sul apresenta uma população de 73.295 mil indígenas autodeclarados, ou seja, representa a segunda maior população indígena do Brasil, ficando atrás somente do Amazonas, que possui 168.680 mil indígenas autodeclarados. Em relação às etnias, o Censo Demográfico de 2010 inovou em suas pesquisas ao investigar pela primeira vez o pertencimento étnico:

O Censo Demográfico 2010 avançou significativamente na pesquisa da população indígena residente no Brasil. Uma das inovações foi a investigação, pela primeira vez num Censo Demográfico, do pertencimento étnico. O número de etnias contabilizado a partir do conjunto de pessoas que se declararam ou se consideraram indígenas. [...]. Para efeito do Censo demográfico 2010, considerou-se etnia ou povo a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais (IBGE, 2010, p.85).

As etnias presentes no Mato Grosso do Sul de acordo com Aguiar e Pereira, são os Guarani Kaiowá, Guarani Ñandeva, Kadiwéu, Terena, Kinikinau, Ofaié, Kamba, Guató, Atikum e Chiquitano (AGUIAR; PEREIRA, 2015, p. 722). O censo de 2010 também identificou o número de etnias indígenas (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais) no Brasil, encontrando 305 etnias. Identificou-se também 274 línguas indígenas. Dentre as 15 etnias com maior número de indígenas declarados no Brasil, os indígenas da etnia Guarani Kaiowá posicionam-se em segundo lugar com uma população de 43.401 indígenas.

---

<sup>18</sup> Disponível em <<https://nacoesunidas.org/onu-lanca-documentario-guarani-e-kaiowa-pelo-direito-de-viver-no-tekoha/>>. Acesso em 22/04/2020 às 19h28min.

Como dito acima, nosso objetivo de pesquisa foi verificar as práticas e representações ao que se refere à temática indígena na escola e por isto optamos como recorte espacial por duas escolas estaduais situadas no município de Ponta Porã/MS. Este município está situado na região Sul-Fronteira do Estado do Mato Grosso do Sul, região centro-oeste, localizado a 257 km da capital Campo Grande. De acordo com os dados do IBGE de 2010, Ponta Porã tem uma área de 5.330,50 km<sup>2</sup>, possui uma população de aproximadamente 77.872 pessoas, com uma densidade demográfica de 14,61 hab./km<sup>2</sup>. Do ponto de vista econômico, Ponta Porã tem sua produção basicamente agropecuária. Segundo dados do SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – de 2017, aproximadamente 31% do território de Ponta Porã é dedicada à agricultura e 52% da área é de pastagens, o que demonstra a composição agropecuária da economia sul mato-grossense (SEBRAE, 2019). Uma peculiaridade desse município é o fato dele fazer fronteira com a cidade de Pedro Juan Caballero, esta última localizada em território paraguaio. Por ser fronteira seca e devido à proximidade geográfica as escolas do lado brasileiro recebem uma quantidade expressiva de alunos/as oriundos do Paraguai.

Segundo dados do IBGE de 2010, em Ponta Porã a população indígena é de aproximadamente 199 indígenas autodeclarados, vivendo dentro e fora das aldeias Lima Campo e Kokue-i. A Coordenação Regional de Ponta Porã (CRPP)<sup>19</sup>, órgão da FUNAI que assiste às demandas indígenas e que tem responsabilidade em diversas áreas, atende aproximadamente 33 mil indígenas das etnias Guarani e Kaiowá em 56 áreas no extremo sul de Mato Grosso do Sul.

A existência de uma grande quantidade de povos indígenas em Mato Grosso do Sul é real, mesmo que parte da sociedade sul mato-grossense não tenha conhecimento sobre a importância dessas populações para nossa região. Historicamente isso pode ser explicado, como afirma Bartolomeu Melià S.J pelo fato de “Mato Grosso do Sul que, ao se separar de sua ‘mãe’, herdou muitas de suas deformações, com um ritmo de mudança ainda mais acelerado e traumático” (MELIÀ, 2015, p.15). Refletindo sobre as palavras de Melià, após a divisão do estado de Mato Grosso<sup>20</sup>, Mato Grosso do Sul herdou os grandes problemas de colonialidade que se estende até os dias atuais, entre esses problemas podemos citar a concentração da população em poucos centros urbanos para deixar livres grandes extensões

---

<sup>19</sup> Criada no ano de 2009, no âmbito do processo de reestruturação da Funai, a Regional conta com cinco Coordenações Técnicas Locais, CTLs, nos municípios de Amambai, Antônio João, Paranhos, Iguatemi e Tacuru. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-pontapora>> Acesso em 23/04/2020 às 08h57min.

<sup>20</sup> A divisão de Mato Grosso em dois estados ocorreu no dia 11 de outubro de 1977 quando o presidente Ernesto Geisel assinou a Lei Complementar nº 31 dividindo Mato Grosso e criando o estado de Mato Grosso do Sul.

de terra para o agronegócio, prejudicando assim a relação da população não indígena com as populações originárias, colocando-as em situações secundárias e dependentes.

Ironicamente, na atualidade aqueles que são originários desta terra são rotulados como invasores e estranhos, como se eles não tivessem o direito de viver e ocupar seus espaços originários, ou o mesmo espaço que os não indígenas. Por muitas vezes tentou-se explicar a ocupação do antigo território do Mato Grosso do Sul a partir da versão heroica dos bandeirantes, considerados como os primeiros habitantes dessa região, desconsiderando a presença dos numerosos povos indígenas que aqui viviam. “Mas na verdade, os recém-chegados já tinham um destino para eles: integrá-los a novas formas de colonialidade e de trabalho colonial ou fazer com que eles fugissem para o mais longe possível” (Ibid., p.15). Ou seja, usar a mão de obra indígena de forma escrava e explorar economicamente o seu território.

Entre os séculos XVI e XVII com a chegada dos portugueses e espanhóis, a história dos Guarani será marcada pela presença das ações missionárias jesuíticas e pelo interesse dos “encomenderos” espanhóis por um lado, e pelos bandeirantes paulistas de outro lado, em escravizar sua mão de obra. Desse modo, os territórios guarani tornaram-se alvo de interesses e disputas, pois se tratava de uma região estrategicamente importante. Para os espanhóis era rota de acesso entre Assunção e Europa, para os portugueses possibilitava a expansão ao interior da colônia onde estavam às riquezas minerais e o necessário apresamento de índios para sua utilização como mão de obra, no dizer de Monteiro (1994) “os negros da Terra”, vital para a formação de São Paulo.

Segundo Graciela Chamorro e Isabelle Combès (2015), o primeiro europeu a passar pelas terras hoje sul mato-grossense foi, provavelmente, o português Aleixo Garcia, nos anos de 1530. No começo do século XVII as notícias da nossa região vinham pelos padres jesuítas responsáveis pelas missões do Itatim. Porém, a presença europeia ocorreu de fato somente na segunda metade do século XVII com o bandeirante paulista Manuel de Campos Bicudo. Já em 1722 a colonização é impulsionada e permanente, devido à descoberta das minas de ouro em Cuiabá.

As notícias da existência de povos indígenas na região do Itatim parte dos padres jesuítas, como Diego Ferrer, revelando “[...] que a região de Itatim, tradicionalmente tida como Guarani e somente Guarani, abrigava numerosos povos diversos” (CHAMORRO; COMBÈS, 2015, p. 21). As missões passam a ser constantemente alvo das investidas das bandeiras, o que as leva a se mudarem para o sul, levando com elas boa parte da população recém convertida, passando a ocupar o atual sul do Mato Grosso do Sul até os dias de hoje.

“Os Kaiowá de Mato Grosso do Sul são considerados descendentes daqueles guarani-falantes que não aceitaram a missão ou não se mudaram com ela” (Ibid., p. 21). Ou seja, a suposição de que, em função de seus territórios atuais, os Kaiowá teriam seus descendentes nos antigos povos Guarani do Itatim. Segundo Brand (1997), citado por Renata Lourenço (2008), “[...] o subgrupo Guarani-Kaiová só seria identificado como tal pelo mundo colonial entre 1750 e 1760, por ocasião do Tratado de Madri, quando incursões foram feitas com o intuito da demarcação das novas fronteiras estabelecidas pelo Tratado” (Ibid., p. 39). Lourenço (2008) aponta que com a expulsão dos padres jesuítas, em 1768, e o fim das missões, estes índios se deslocaram, novamente para regiões de mata fechada, aumentando o número de Guarani na região da divisa entre o Brasil e Paraguai.

A partir de então, conforme apresentado por Chamorro e Combès (2015), no início do século XIX, duas ondas de novos colonos não indígenas, vindos do Sudeste (Minas, São Paulo) e do Norte (Cuiabá) chegam à região, interessados na exploração pecuária. Na segunda metade deste mesmo século, ocorre também a Guerra do Paraguai (1864-1870), conflito que afeta de forma muito negativa a população indígena dessa região, primeiro pelas desastrosas consequências demográficas e segundo pela nova leva de colonizadores que migram para essa região pelo interesse na exploração da erva-mate em fins do século. Porém, de acordo com Lourenço:

A partir de 1882, os Guarani, especialmente da etnia Kaiová radicados no Sul do então estado de Mato Grosso, deparar-se-iam com a primeira grande frente de ocupação de seus territórios, empreendida pela Companhia Matte Laranjeira. Porém, não seria essa frente de ocupação que mais incidiria sobre o território pertencente aos índios, pois a Companhia não lutava pela posse da terra, mas pelo monopólio da exploração da erva mate (LOURENÇO, 2008, p. 40).

Ao fim da guerra, o avanço dos não indígenas intensificou-se na região. “Nos mapas e discursos da época, a região habitada pelos Kaiowa e Guarani passou a ser representada como tão vasta e tão deserta que deveria ser ocupada” (CHAMORRO, 2015, p.302). Nesse sentido, partes dos ex-combatentes paraguaios permaneceram na região do atual Mato Grosso do Sul, trabalhando na exploração da erva-mate, os pecuaristas gaúchos que tinha abandonado a região durante a guerra retornaram, e as autoridades brasileiras continuavam achando que era preciso povoar a região por pessoas “brancas” e criar postos militares próximos às fronteiras.

A exploração da erva-mate no sul do Mato Grosso do Sul destacou-se com a atuação do empresário gaúcho Thomaz Laranjeira, que graças às ligações com o poder público brasileiro em 1882 passou a ter a concessão na exploração da erva-mate, posteriormente o

empreendimento individual de Laranjeira foi sucedido, pela Companhia Mate Laranjeira, como diz Paulo Roberto Cimó Queiroz:

O empreendimento individual de Laranjeira foi sucedido, no início da década de 1890, pela Companhia Mate Laranjeira (CML), uma sociedade anônima fundada no Rio de Janeiro em setembro de 1891 sob o controle de uma empresa maior: o Banco Rio e Mato Grosso, fundado, também no Rio de Janeiro, em janeiro de 1891 e ao qual se ligavam importantes membros da elite política mato-grossense, com destaque para a família Murtinho (QUEIROZ, 2015, p. 118).

De fato, a atuação da Companhia Mate Laranjeira afetou de diferentes maneiras a história indígena no atual Mato Grosso do Sul, principalmente pelo envolvimento da população Kaiowá na extração da erva-mate e a consequência desse trabalho para ela, que destinava quase todo seu tempo no corte e preparo da erva, ficando cada vez mais distante de suas atividades tradicionais. Somado as questões apresentadas, havia também o sistema de endividamento nos armazéns da Mate, com castigos severos para aqueles que não pagavam suas dívidas.

Os efeitos desse período para a população Kaiowá ao ver de Chamorro (2015) foi o fim definitivo do isolamento. Para ela: “ A exploração da erva-mate acarretou os surgimentos de novos núcleos populacionais e novas cidades, como Porto Murtinho, Bela Vista, São Tomás, Nhu Verá, Campanário, Caracol, Margarida, Cabeceira do Apa e Porto Felicidade” (Ibid., p. 304). Nessa conjuntura, o trabalho indígena passou a ser cada vez mais utilizado. Entre os saldos negativos desse processo, encontra-se a questão da desorganização social, na tarefa da extração da erva-mate muitos indígenas ausentavam-se por dias de suas moradias, o que atrapalhava a conservação de suas práticas tradicionais. Ainda como consequência do contato e da exploração há a questão das doenças como a tuberculose, a varíola e o sarampo que dizimou muitas vidas.

Diante do que foi apresentado, surge à atuação da Missão Evangélica Caiuá e o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), foi criado pelo Decreto n. 8072, de 20 de julho de 1910 inicialmente na esfera do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC). “Em 1911, o órgão sofreu algumas reformulações, voltadas para garantir um tratamento diferenciado para as populações indígenas, mas somente em 1918 o serviço de localização de trabalhadores nacionais foi transferido para outra competência” (LOURENÇO, 2008, p. 24). Com o objetivo de demarcar terras para a população indígena, de 1915 a 1928 o SPI demarcou oito

reservas para os Guarani Kaiowá. Sobre o tamanho do território previsto e os objetivos das demarcações, Lourenço (2011) apresenta as seguintes informações:

Da proposta original, que previa um lote de 3.600 ha para cada reserva, todas sofreram redução, especialmente as últimas quatro, por intermédio do decreto estadual n. 835, de 14 de novembro de 1928, que estabelecia para cada uma das reservas 2.000 ha. O objetivo era transformar o índio em pequeno produtor rural, ao mesmo tempo em que se delineava a política de liberação de terras para a colonização. Esse processo oficializou a política de aldeamento compulsório dos indígenas do sul de Mato Grosso (Ibid., p. 150).

Entre as demarcações encontramos a Reserva de Dourados criada em 1917, compreendendo uma área de 3.539 hectares. Segundo Lourenço (2008), a área foi reservada especificamente para abrigar os índios Guarani. De acordo com ela, a escolha das áreas das Reservas Indígenas pelo SPI no estado de Mato Grosso, foi arbitrária, sem qualquer reconhecimento dos territórios de ocupação tradicional indígena, uma área sem cabeceiras ou minas de água para atendimento da população que ali estava instalada.

Sob a perspectiva de proteção aos indígenas, se apresenta a Missão Evangélica Caiuá, instalada em Dourados, atual Mato Grosso do Sul, em abril de 1929. “Essa Missão, instalada bem próxima ao Posto do Serviço de Proteção ao Índio, nos limites da Reserva Indígena de Dourados, foi à primeira estação missionária dirigida por igrejas protestantes brasileiras entre indígenas” (GONÇALVES; LOURENÇO, 2015, p. 588). Para alcançar os seus objetivos no processo de aproximação e evangelização dos kaiowá, a missão buscou várias estratégias, assim com o passar do tempo à intervenção da frente missionária se fez cada vez mais presente na vida dos kaiowá. Desse modo “O plano de ‘aldear, civilizar, educar, cristianizar e curar as enfermidades’ começou a ser desenvolvido com maior empenho a partir da compra, entre 1930 e 1931, das terras que abrigariam a sede missionária” (Ibid., p. 590). Na busca por seus objetivos, a Missão buscou estreitar relações com outros órgãos que já tinham iniciado contato com os indígenas, o Serviço de Proteção ao Indígena:

Os missionários tinham consciência de que a atuação do SPI era eminentemente secular, em contraste com o que eles preconizavam. Contudo, o SPI e a Missão completavam-se no trabalho de assimilação/integração do indígena a uma suposta nacionalidade. Isso foi se transformando numa relação simbiótica, de trocas, visando a objetivos comuns, que se coadunavam com o processo “civilizatório” a ser concretizado (Ibid., p. 590).

Retornando a política do SPI, refletimos sobre o resultado de suas ações, que vai desde o confinamento de grande quantidade de indígenas em espaços reduzidos até ao fato do

processo de demarcação de terras resultarem na liberação de todas as terras não demarcadas para a atuação das frentes de exploração econômica, principalmente para o setor agropastoril. O SPI não possuía uma estrutura sólida de apoio aos interesses dos indígenas, favorecendo assim as frentes de agrupação agropastoris, facilitando para que cada vez mais as instituições religiosas se aproximassem dos indígenas:

Em razão de sua estrutura débil, o S.P.I. foi abdicando, paulatinamente, dos seus propósitos iniciais, e isso estaria bastante cristalizado quando de sua atuação junto aos povos indígenas do sul de Mato Grosso, tornando-se um colaborador de peso para as frentes de ocupação agropastoris. Ao mesmo tempo, promovia as condições para o avanço da atuação das instituições religiosas, especialmente nas questões de saúde e educação escolar, visando a civilização dos índios e sua incorporação à sociedade local (LOURENÇO, 2006, p. 83).

Com a abertura das colônias agrícolas, entre elas a Colônia Agrícola de Dourados, criada em 1943, a chegada de novas frentes agropastoris se intensificará nessa região, formando novas fazendas de gados, plantações mecanizadas de soja e a chegada das usinas de cana-de-açúcar entre as décadas de 1970 e 1980. Tais acontecimentos resultarão na “[...] expulsão em larga escala dos Guarani de suas terras, ao mesmo tempo em que, na medida do necessário, eram utilizados como mão de obra barata” (LOURENÇO, 2011, p. 150).

Outro acontecimento resultante das frentes agropastoris é presença de famílias e até de aldeias indígenas nos “fundos das fazendas” a partir de 1970, o que se torna um incômodo para os proprietários. Fato observado por Chamorro: “Na época da formação das fazendas, enquanto contribuíam para a derrubada das matas, os indígenas eram úteis e requisitados” (CHAMORRO, 2015, p. 307).

Essa relação somada a todos os outros problemas enfrentados pelos indígenas Guarani e Kaiowá desde o início do processo de expropriação dos seus territórios e conseqüentemente de suas vidas, os levaram a mobilizar-se na tentativa de retomada de suas terras em meados da década de 1970:

Até 1978, data da primeira retomada, pode-se dizer que os Kaiowa e os Guarani viveram o tempo do *ñemosarambipa* ou espalhamento. A partir de então, começam a reagir e a pressionar o órgão “tutelar”, a FUNAI, para lhes restituir parte do que eles haviam perdido com o contato. Iniciava-se um novo tempo em sua história, a que eles denominam tempo do direito e que hoje conta com o apoio, entre outros, da Constituição Federal de 1988, da FUNAI, da Convenção 169 “sobre Povos Indígenas e Tribais” da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do Ministério Público Federal e das políticas públicas de inclusão social (Ibid., 2015, p. 307).

O aumento expressivo da população indígena em pequenos espaços de terras reduzidas às reservas gera conflitos sociais e econômicos, tornando as reservas lugares muito difíceis de viver e isso faz com que as famílias abandonem as aldeias, levando a uma onda de migração para cidades, muitos saem à procura de áreas já ocupadas no passado por parentes, nessa tentativa passam a acampar a beira das estradas, próximos de seus antigos *tekoha* ou nos centros urbanos.

Em consonância com o que já foi apresentado até o momento, em respeito e admiração a luta e a história dos povos indígenas Guarani e Kaiowá, apresentaremos a face da nossa pesquisa, que buscou analisar as práticas e representações acerca da temática indígena em duas escolas públicas estaduais no município de Ponta Porã/MS.

### 3.2 O itinerário da pesquisa.

A visibilidade dos povos indígenas nos últimos anos tem alcançado espaço notório, fato observado na quantidade de estudos acadêmicos que tratam da temática indígena “[...] um surto significativo de estudos sobre a história dos povos colonizados, [...] para se repensar tanto as abordagens estruturalistas quanto as teses globalizantes das décadas anteriores” (MONTEIRO, 1995, p. 226). Fato que também pode ser observado no protagonismo do próprio índio na luta por reconhecimento e pela garantia de seus direitos. Porém, em meio a tantos avanços positivos relacionados à questão indígena, o que chama atenção ainda é a desinformação, as visões estereotipadas e conseqüentemente o preconceito em relação ao indígena:

Se a partir de suas mobilizações, os povos indígenas conquistaram nas últimas décadas considerável visibilidade enquanto atores sociopolíticos em nosso país exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões, por outro lado, é facilmente contestável os desconhecimentos, os preconceitos, os equívocos e as desinformações generalizadas sobre os índios, inclusive entre os educadores (SILVA; SILVA, 2013, p. 06).

Nos últimos anos, muitas pesquisas têm se dedicado a temática indígena, conforme foi apontado no capítulo anterior, porém tais estudos ainda estão muito distantes da realidade escolar. Apesar da criação da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade dos currículos abordarem a história e a cultura dos povos indígenas, muito pouco se tem alcançado ao que se ensina na Educação Básica. Nessa perspectiva buscamos compreender, como a temática indígena é inserida no cotidiano escolar? Quais práticas são usadas pelos

professores/as? Quais materiais o professor/a tem acesso? Quais conhecimentos possuem sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, em especial os Guarani e Kaiowá? Para obter respostas para tantas indagações, vimos à necessidade de usar a realidade e as experiências daqueles que rotineiramente estão em contato com o ensino de história, os professores/as da Educação Básica.

No itinerário da nossa pesquisa percebemos que muitos professores encontram dificuldades ao abordar a temática indígena em sala de aula. Muitos relataram as dificuldades de encontrar materiais que possam auxiliá-los no ensino dessa temática, assim como a falta de formações continuadas que abordem o tema. Nesse sentido, observamos que muitos professores/as ainda estão atrelados ao ensino contido nos livros didáticos, e utilizam esse material como fonte primária nas suas práticas diárias de ensino. “A importância do livro didático reside na explicação e sistematização de conteúdos históricos proveniente de propostas curriculares e da produção historiográfica” (BITTENCOURT, 2009, p. 313). Há uma preocupação por parte dos professores/as em transpor o que está nos referenciais curriculares, muitos associam isso a um dever a ser cumprido e entendem que os livros didáticos contemplam todo o conteúdo exigido nos referenciais curriculares.

Frente a esta realidade, como professora de História da rede estadual de ensino, fui me inquietando com a situação de modo a imergir na temática em sala de aula. Entre os fatores que mais me incomodavam estavam os livros didáticos, com conteúdos simplificados e generalizados sobre os povos indígenas, além das representações de um indígena do passado, inerte as mudanças. Somado a esses fatores havia os alunos/as, estes com uma carga de informações e ideias distorcidas sobre a temática indígena. Vivenciando essa situação comecei a me questionar o porquê os alunos/as apresentavam conceitos, imagens, ideias e representações tão negativas a respeito do índio. Foi quando olhei para as minhas próprias práticas em sala de aula. Porém, apenas a minha experiência não poderia ser objeto de análise dessa pesquisa, era preciso estendê-la a outros professores/as e a outras escolas. Assim, nos propusemos a fazer uma pesquisa em sala de aula, tendo como proposta perceber e analisar quais as práticas adotadas por professores/as de duas escolas públicas estaduais no município de Ponta Porã/MS.

Antes de seguirmos com a apresentação da pesquisa, julgamos importante falarmos que a Escola Estadual Lions Clube de Ponta Porã teve seu último ano de atuação como escola estadual no ano de 2019, sendo municipalizada a partir de 2020. A escola faz parte de uma

lista de 13 (treze) escolas ‘reordenadas’, sendo que cinco delas interromperam as atividades e 08 (oito) passam a ser municipais<sup>21</sup>.

Como metodologia de pesquisa, conversamos com alguns colegas destas duas escolas para participarem de atividades em conjunto e, se poderiam participar como colaboradores da pesquisa, o que fomos prontamente atendidos. Assim sendo, a partir de atividades em comum e a elaboração de um questionário semiestruturado eles poderiam se posicionarem, emitindo parte dos conteúdos que se somaram a nossa investigação. Em nosso trabalho trataremos nossos respondentes de “colaboradores/as”, também usaremos a sigla “PP<sup>22</sup>” para referirmos aos professores/as de pedagogia e “PH<sup>23</sup>” para referirmos aos professores/as de história, no intuito de preservar a identidade dos mesmos. E para as escolas, usaremos a sigla “EE01” quando citarmos a Escola Estadual Lions Clube de Ponta Porã e “EE02” quando citarmos a Escola Estadual Profa. Geni Marques Magalhães. Os colaboradores/as da pesquisa são professores/as do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, graduados em História e Pedagogia. A pesquisa se estendeu aos professores pedagogos, em razão de serem eles que ministram a disciplina de História nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, portanto são nos anos iniciais do Ensino Fundamental que o aluno/a tem o primeiro contato com o ensino de história e conseqüentemente com a temática indígena de forma mais específica.

A experiência docente dos profissionais mencionados acima foi de extrema importância na articulação dessa pesquisa, uma vez que permitiu identificar os conhecimentos, desafios, dificuldades e outras questões que envolvem o ensino de história e a temática indígena nas escolas pesquisadas. Desse modo, compreendemos que o uso de questionários semiestruturados<sup>24</sup> seriam um meio satisfatório na aquisição de informações sobre as práticas dos professores/as.

O projeto inicial dessa pesquisa tinha como objetivo específico aplicar questionários semiestruturados a categoria dos discentes também, porém no decorrer da pesquisa percebemos que devido à faixa etária desse grupo que varia entre 10 a 14 anos, poderíamos ter problemas quanto à compreensão do tema exposto na sua expressão escrita. Esclarecemos então, que investigamos somente os desenhos dos alunos/as com as representações acerca do indígena, antes e depois da oficina pedagógica aplicada sobre a temática – trataremos da

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/confira-a-lista-governo-estadual-fecha-5-escolas-e-entrega-8-para-prefeituras>>. Acesso em 03/05/2020 às 19h27min

<sup>22</sup> Cada sigla terá o acréscimo de um número para identificar o respondente. Ex. PP01 quando for me referir a determinado professor/a pedagogo/a, PP02 para o segundo respondente e assim por diante.

<sup>23</sup> A mesma identificação será usada para os professores de História, começando por PH04 até PH08.

<sup>24</sup> Composto por questões abertas e fechadas, sistematicamente articuladas e aplicadas aos professores/as.

análise dessa atividade realizada com os alunos/as no próximo subtítulo – desconsiderando a aplicação dos questionários.

Os questionários semiestruturados foram aplicados aos professores/as das duas escolas pesquisadas, sendo quatro (04) professores/as pedagogos/as que ministram aula nos 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e a cinco (05) professores/as de História que ministram aulas no ensino Fundamental – Anos Finais do 6º ao 9º ano, somando nove (09) questionários para nove (09) professores/as, porém não tivemos a devolutiva de um (01) dos professores/as lotado na EE02. Dos questionários aplicados tivemos a devolutiva de oito (08) colaboradores, sendo quatro (04) graduados em História e quatro (04) graduados em Pedagogia.

O questionário elaborado para investigar o objetivo principal dessa pesquisa, considerou perguntas relacionadas no geral a temática indígena, bem como se o professor/a já participou de formações na área de História que se refere a essa temática, conhecimento sobre a Lei 11.645/2008, ao conteúdo dos livros didáticos, conhecimento sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, em especial os povos Guarani e Kaiowá, contato com alunos indígenas, conhecimento sobre a língua Guarani, entre outras questões (vide Anexo 1).

A sua estruturação também foi pensada de acordo com o objetivo principal da pesquisa, que visa analisar as práticas e representações acerca da temática indígena nas EE01 e EE02. Tal questionário foi composto por um total de 22 questões, sendo que as de número 10, 12, 13, 14, 16, 19, 21 e 22 contemplam questões objetivas e discursivas, divididas em três partes, somadas ao cabeçalho que orienta como devem ser respondidas e qual o intuito da pesquisa.

A primeira parte reserva-se a identificação do perfil dos colaboradores/as, considerando a idade, sexo, formação profissional, tempo de atuação, as escolas e as turmas em que trabalham. A segunda parte investigou sobre a temática indígena e sua aplicação no contexto escolar. A terceira e última parte trata de forma mais específica sobre o conhecimento dos colaboradores/as sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, com destaque ao povo Guarani e Kaiowá e como a prática relacionada a essa temática pode melhorar as representações dos alunos/as sobre o indígena.

### 3.3 A temática indígena na perspectiva dos professores/as de História e Pedagogia: apresentação e análise dos quadros resumos

Para melhor compreensão da primeira parte do questionário, elaboramos um quadro resumo com as informações levantadas sobre o perfil dos colaboradores/as, nomeado como quadro 1.

**Quadro 1.** Perfil dos colaboradores/as.

<b>Colaboradores/as</b>	<b>PP01</b>	<b>PP02</b>	<b>PP03</b>	<b>PP04</b>	<b>PH05</b>	<b>PH06</b>	<b>PH07</b>	<b>PH08</b>
<b>Questões</b>								
<b>01. Idade</b>	38	39	46	52	26	39	40	42
<b>02. Sexo</b>	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Masc.	Fem.	Fem.	Fem.
<b>03. Formação Profissional</b>	Esp. Lato Sensu	Esp. Lato Sensu	Esp. Lato Sensu	Esp. Lato Sensu	Ens. Sup. Completo	Ens. Sup. Completo	Esp. Mestrado	Esp. Lato Sensu
<b>04. Área de Atuação</b>	Pedagogia Matemática	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	História	História Filosofia	História	História
<b>05. Tempo de Atuação</b>	12 anos	10 anos	26anos	10 anos	01 ano e 08 meses	05 anos	13 anos	26 anos
<b>06. Trabalha em escola</b>	Estadual Municipal	Estadual	Estadual Municipal	Estadual	Estadual	Estadual	Estadual	Estadual
<b>07. Turmas em que leciona</b>	EF-5º ano	EF-5º ano	EF-5º ano	EF-5º ano	EM-1º, 2º, 3º Anos	EM-1º Ano	EF-6º,7º,8º, 9º anos	EF-6º,8º, 9º anos EM-1º Ano

Fonte: Elaboração própria.

Através do quadro pode-se observar que a maior parte dos colaboradores/as são do sexo feminino, sendo apenas um (01) do sexo masculino, com a faixa etária entre 26 a 52 anos. Sobre a formação profissional, dos oito (08) colaboradores/as, três (03) são formados em História, um (01) é formado em História e Filosofia, três (03) são formados em Pedagogia, e um (01) é formado em Pedagogia e Matemática. A maioria dos colaboradores/as possui especialização Lato Sensu, destes, dois (02) não possuem especialização e um (01) possui especialização com mestrado. O tempo de atuação dos colaboradores está entre 01 ano a 26 anos, demonstrando a presença de profissionais experientes, atuando em escolas estaduais e municipais. As turmas em que esses profissionais lecionam foram apresentadas conforme o

ano que aplicamos o questionário, 2019, porém as lotações não são estáticas, já que a cada ano escolar os professores/as são lotados em turmas diferentes, de acordo com a quantidade de matrícula. Dessa forma, verifica-se que os colaboradores/as possuem experiências tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Sobre a estrutura da segunda parte dos questionários, as perguntas de número 08 a número 13 foram formuladas com questões objetivas, sendo que as perguntas de número 10, 12 e 13, além de objetivas possuem abertura para que os colaboradores/as inserissem através da escrita suas práticas e opiniões. Assim, as informações contidas no quadro resumo serão analisadas comumente e as discursivas individualmente. Organizamos dessa forma, pois através do quadro resumo é possível ter um panorama em relação às respostas dos colaboradores/as. Já as respostas abertas foram transcritas de forma a demonstrar a perspectiva dos colaboradores/as. Deste modo, apresentamos o quadro resumo, nominado quadro 2 e na sequência as análises das respostas abertas:

**Quadro 2.** Respostas objetivas dos colaboradores/as sobre a temática indígena e suas práticas no contexto escolar.

Colaboradores/as	PP01	PP02	PP03	PP04	PH05	PH06	PH07	PH08
<b>Questões</b>								
<b>08. Já participou de capacitação ou formação na área de História relacionada à temática indígena?</b>	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
<b>09. Tem conhecimento sobre a Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e História Indígena nos currículos das escolas do país?</b>	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>10. Em suas práticas didáticas costuma abordar a temática indígena com frequência?</b>	As vezes	As vezes	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim
<b>11. Sente-se satisfeito com o conteúdo relacionado à temática indígena ofertado nos livros didáticos de História?</b>	Não	Não	Não	Sim	Às vezes	Não	Não	Não

<b>12. A escola em que trabalha possui materiais referentes à temática indígena além dos livros didáticos?</b>	Não	Desconheço	Não	Desconheço	Desconheço	Não	Sim	Sim
<b>13. Aborda a temática indígena em quais momentos?</b>	Datas comemorativas/ Quando aparece nos livros didáticos	Datas comemorativas/ Quando aparece nos currículos	Datas comemorativas/ Quando aparece nos currículos	Quando aparece nos currículos e nos livros didáticos	Quando aparece nos currículos e nos livros didáticos	Quando aparece nos currículos	Quando aparece nos currículos/ Em projetos desenvolvidos pela escola	Quando aparece nos currículos e nos livros didáticos

**Fonte:** Elaboração própria.

Iniciamos nossa análise do quadro 02 com a questão de n.º 08. Essa pergunta faz parte das objetivas e indaga se os colaboradores/as já participaram de alguma capacitação ou formação na área de História sobre a temática indígena. Como respostas tivemos seis (06) colaboradores/as que “não” participaram e dois (02) que “sim” participaram, entre os que responderam “não” estão os PP01, PP02, PP03, PP04, PH05 e PH07. Consideramos as respostas dessa pergunta como um indício acerca das representações equivocadas a respeito das populações indígenas dentro da escola, em razão de que dos oito (08) colaboradores/as apenas o PH06 e PH07 participaram de uma capacitação ou formação sobre a temática indígena.

Faz parte do calendário escolar organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul-SED cursos de formação de professores/as que ocorrem geralmente aos sábados em cada unidade escolar. O problema na aplicação desses cursos, é que chegam até nós modelos de programas prontos e aplicados muitas vezes sem reflexão, com implementação de cursos rápidos, fragmentados e sem sentido para a maioria dos professores/as. Cabe ressaltar que não consideramos as formações continuadas como ações ineficientes e sem importância, longe disso, sabemos do seu valor, e compreendemos que a sua efetividade poderia ser melhorada se os próprios professores/as fossem os propositores das formações. Assim, por exemplo, a questão indígena poderia ser uma temática abordada em formações continuadas para professores de História e também para professores/as de outros componentes curriculares.

Embora a formação continuada seja um direito e, portanto, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ela ainda é na maioria das vezes uma busca individual do professor/a. A essa situação, podemos acrescentar as dificuldades enfrentadas por muitos professores/as dentro e fora do contexto escolar, já que uma capacitação ou formação exige

tempo e disponibilidade, motivo pelo qual muitos professores/as finalizam a graduação e não dão continuidade aos estudos.

Ainda sobre a questão n.º oito (08) do quadro 02, chamamos a atenção para as respostas dos colaboradores/as pedagogos/as, dos quatro (04) respondentes nenhum participou de capacitação ou formação sobre a temática indígena. Essa realidade torna-se preocupante pelo fato do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental ser ministrado por esses profissionais. O conteúdo do 5º ano (vide anexo 2), por exemplo, aborda a presença dos povos indígenas no Sul do antigo Mato Grosso, sendo uma ótima oportunidade a problemática dessa temática em sala de aula, porém é necessário um conhecimento aprofundado sobre o tema e que seja compreensível para o aluno/a. Essa questão converge com a próxima, a de n.º 09, quando perguntamos aos colaboradores/as pedagogos/as se conhecem a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da temática indígena nos currículos das escolas, apenas o PP03 disse ter conhecimento da lei.

Um estudo realizado pela Professora Doutora da Faculdade Visconde de Cairu/Ba, Edilene Machado Pereira, traz um levantamento acerca do cumprimento ou não da política de valorização a diversidade. Esse estudo foca-se na abordagem que os órgãos estaduais e municipais de Educação vêm aplicando ao trato das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar. Para que fosse possível realizar o estudo, foi necessário delimitar a área pesquisada, assim, decidiu-se por amostragem em cada estado brasileiro. Chamamos atenção para esse estudo que revelou o empenho de aplicar a Lei 11.645 na região centro-oeste. “A exceção é o estado do Mato Grosso do Sul e os municípios de Três Lagoas (MS) e Catalão (GO), que não tratam das leis em seus planos de Educação” (PEREIRA, 2018, p. 24). O resultado do estudo quando se refere ao estado do Mato Grosso do Sul vem a convergir diretamente com as respostas de alguns dos colaboradores/as, que dizem desconhecer a lei em questão.

A lei n.º11.645 foi aprovada em 10 de março de 2008 pelo Congresso Nacional, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando a Lei n.º 10.639/2003. A sua inclusão nas instituições escolares é o resultado da luta de várias entidades, mas principalmente do movimento de luta dos povos indígenas que reivindicam os seus direitos, principalmente pelo reconhecimento de suas identidades étnicas, culturais, econômicas e sociais. Edilene Machado Pereira compreende, “[...] que a escola é um dos principais espaços para pensar, instruir e aprender sobre diversidade e convivência harmônica e respeitosa com as diferenças, ou seja, o espaço escolar propicia um campo fértil para o desenvolvimento das referidas leis” (Ibid., 2018, p. 19). Nesse sentido, compreendemos também ser direito dos não

indígenas conhecer a história do seu território e as suas origens, através de um ensino que contemple informações que permitam reconhecer, conhecer, respeitar e valorizar a diversidade. Nesse ponto é fundamental o trabalho do professor/as como mediador para esse ensino, mas isso só será possível a partir do momento em que o professor/a se inteirar sobre a temática, criando mecanismos para que o conhecimento seja significativo e chegue até os seus alunos/as.

Em se tratando dos colaboradores/as pedagogos/as, chamamos a atenção para sua formação inicial, cujos cursos abrangem uma série de conteúdos a serem abordados, visto que no Ensino Fundamental-Anos Iniciais, o pedagogo/a deverá ministrar aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História. Sobre o ensino de história nas séries iniciais, Flávia Eloisa Caimi, contribui ao dizer:

Do ponto de vista da formação profissional, constata-se que o ensino da história nas séries/anos iniciais é ministrado, invariavelmente, por professores titulados em nível médio, na modalidade normal, e/ou graduados em pedagogia, tendo, portanto, uma formação polivalente que contempla todos os componentes curriculares. Considerando o reduzido número de carga horária destinada às disciplinas de Metodologia do Ensino de História e/ ou Didática da História nesses cursos (entre 60 e 180 horas), pode-se considerar que o conhecimento histórico de que o professor dispõe para ensinar aos alunos está circunscrito, não raras vezes, àquilo que aprendeu na sua própria escolarização básica e/ou na disseminação da tradição cultural operada em seu meio social (CAIMI, 2010, p. 70).

Concordamos com a autora, e concluímos que a formação inicial dos colaboradores/as pedagogos/as possa ser uma das causas para a desinformação sobre a temática indígena e consequentemente das representações contidas no imaginário dos alunos/as. Situação que poderia ser modificada se a Lei 11.645/2008 fosse estendida a todos os componentes curriculares. De acordo com a LDB, artigo 26-A:

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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 2019, p.21).

Além da não extensão da lei para todos os componentes curriculares, ainda existe a dificuldade de abordar tais conhecimentos de forma prática. “Deve-se compreender a lei como uma convocação à construção de novos discursos sobre esses povos como brasileiros que construíram e constroem a história de nosso País, que têm diferentes tipos de organização social, língua, cultura e saberes”(MENEZES, 2019, p. 120). A fala de Suely Melo de Castro Menezes (2019) presente no livro BNCC: educação infantil e ensino fundamental: Processos e demandas no CNE (Conselho Nacional de Educação), apresenta algumas críticas sobre a aplicação da Lei 11.645 no conteúdo da BNCC ao que tange a Educação Indígena. Assim, nos apropriamos de sua fala, pois a mesma também se encaixa na realidade das escolas não indígenas.

Dando andamento a análise dos questionários, perguntamos aos colaboradores/as se costumam abordar a temática indígena em suas práticas didáticas, questão de n.º 10, obtivemos as seguintes respostas: quatro (04) disseram abordar “as vezes” e quatro (04) disseram que “sim” abordam a temática com frequência. Essa questão traz um campo para que os colaboradores/as possam inserir através da escrita como fazem essa abordagem. Dessa forma, PP02 disse abordar a temática indígena em situações onde o tema é a cultura, o Brasil e seus primeiros habitantes. O respondente PP03 aborda a temática nas aulas de história, dando ênfase na conscientização da importância indígena com a história presente e passado e o PP04 somente colocou abordar a temática nas aulas de Geografia e História.

Entre os colaboradores/as historiadores/as, todos disseram abordar a temática em suas práticas. O PH05 disse que aborda quando aparece nos currículos, o PH06 diz inserir a temática em todos os períodos da História do Brasil, apesar da dificuldade. Para o PH07, a temática é introduzida em conteúdos ministrados, além do material de um curso realizado em 2018 na escola em que ele/a trabalha.

Sobre a satisfação dos colaboradores/as ao conteúdo acerca da temática indígena ofertado nos livros didáticos, questão de n.º11, houve quase um consenso nas respostas em relação à insatisfação, apresentando-se seis (06) que “não” estão satisfeitos, um (01) “sim” satisfeito e um (01) “as vezes” satisfeito.

A problemática dos conteúdos ofertados nos livros didáticos é mais um ponto que julgamos colaborar para a falta de conhecimento sobre a questão indígena, já que muitos professores/as têm o livro didático como o único material e assim um manual a ser seguido em suas práticas diárias. “Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da tradição escolar de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (BITTENCOURT, 2008, p. 299).

As discussões sobre os livros didáticos são sempre atuais e importantes, por isso não podemos deixar de mencionar mais uma vez sobre o seu processo de produção, distribuição e consumo, fatores que refletem diretamente no ensino de história, pois dependendo da forma como o livro didático é utilizado pelo professor, o conhecimento histórico assume na relação ensino/aprendizagem diferentes significados: desde um conhecimento que não tem significado nenhum para o aluno/a até a possibilidade de despertar um conhecimento crítico e consciente.

Nas escolas onde os questionários foram aplicados, os livros didáticos adotados no 5º ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais são de duas coleções diferentes. O primeiro da editora FTD, ainda segue a proposta do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul<sup>25</sup>, trata-se do livro História do Mato Grosso do Sul, de Lori Alice Gressler (2008), esse livro é conhecido popularmente pelos professores/as como ‘verdinho’, o adjetivo é justificado por se tratar de um livro com a capa na cor verde. É um livro muito disputado entre os professores de pedagogia e também de história, por ser um dos únicos materiais didáticos disponibilizados nas escolas com o conteúdo sobre Mato Grosso do Sul. Já o segundo livro adotado nas duas escolas, trata-se do livro Mais Buriti: História (2017), editora Moderna, tendo como editora responsável Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, esse livro já está estruturado de acordo com as mudanças feitas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>26</sup>, contemplando conteúdos que versam sobre a Introdução aos Estudos Históricos<sup>27</sup>.

Os livros didáticos de História do Ensino Fundamental-Anos Finais, adotados nas escolas pesquisadas são da coleção Projeto Araribá: História (2014), editora Moderna e fazem parte de uma coleção composta por quatro volumes, que abrangem as séries do 6º ao 9º ano. Os conteúdos nesses livros ainda estão de acordo com o Referencial Curricular de 2012, porém no ano de 2019 houve a escolha dos novos livros didáticos pelas escolas, cujo conteúdo deve estar de acordo com a BNCC, esses livros serão distribuídos aos alunos/as a partir do ano de 2020.

---

<sup>25</sup> Esse Referencial Curricular será substituído pelo Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Sistema Estadual de Ensino nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, lançado no dia 30 de novembro de 2018.

<sup>26</sup> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. (BRASIL, 2017, p.08).

<sup>27</sup> A nova Base Nacional Comum Curricular estabelece uma nova proposta de currículo em que os conteúdos relativos à Introdução aos Estudos Históricos foram retirados do currículo do 6º ano do ensino fundamental-Anos Finais e transferidos para o 5º ano do ensino fundamental-Anos Iniciais. Assim, questões como temporalidade, múltiplas fontes, sujeitos históricos, diversidades socioculturais entre outras serão fundamentadas por profissionais da área da Pedagogia.

Cabe ressaltar que apesar da BNCC ter o objetivo de estabelecer um currículo comum a todos os estudantes independente do lugar onde moram, a parte diversificada nos livros didáticos deixa a desejar, pois continuamos com conteúdos superficiais sobre a questão indígena de modo geral, e sem nenhum material didático sobre os povos indígenas no âmbito local. De acordo com as respostas dos colaboradores/as sobre a satisfação em relação ao conteúdo nos livros didáticos, acreditamos que com a implantação da nova base curricular muito pouco será mudado.

Prosseguindo com a análise dos questionários, a pergunta de n.º 12 relaciona-se com a pergunta anterior por se tratar de material didático. Ao indagar se a escola onde os colaboradores/as trabalham possui materiais referente à temática indígena além dos livros didáticos, constatamos que dos oito (08) respondentes três (03) afirmaram que a escola “não” tem material didático além dos livros didáticos sobre a temática, três (03) disseram “desconhecer” a existência desse material, e dois (02) afirmaram que “sim”, há esses materiais na escola em que trabalham. Para essa pergunta também disponibilizamos um espaço para que os colaboradores/as pudessem expor de forma escrita quais materiais são disponibilizados, caso a resposta fosse “sim”. Dos colaboradores que responderam “sim”, o PH07 expôs que a escola possui alguns exemplares de livros que abordam a temática indígena e que esses exemplares auxiliam no planejamento de aula e o PH08 disse que a escola onde trabalha tem livros e vídeos.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são distribuídos a todas as escolas públicas brasileiras acervos de livros através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O objetivo desse programa é promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar<sup>28</sup>.

Em relação ao uso e o crescimento da produção de materiais didáticos Bittencourt contribui ao dizer que:

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, tem sido usado com frequência nas aulas de

---

<sup>28</sup> Programa Nacional da Biblioteca na escola. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em 20/04/2020 às 12h13min.

História. O crescimento, nos últimos anos, no número de materiais didáticos é inegável, com a multiplicação de publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suporte diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola, baseados em vídeos e computadores (BITTENCOURT, 2009, p. 295).

Através da análise dessa questão, destacamos que o não uso de outros materiais didáticos é um ponto importante para a desinformação sobre a questão indígena, uma vez que muitos professores/as têm o livro didático como o único material a ser usado e dessa forma raramente fazem uso de outros materiais que os ajudariam em suas práticas. Constatamos em nossa pesquisa que as duas escolas mencionadas possuem bibliotecas com acervos de livros para professores/as sobre a temática indígena, no entanto faltam materiais referentes as populações indígenas locais.

Dando continuidade a nossa análise, seguimos para a questão de n.º 13 que corresponde em quais momentos à temática indígena é abordada pelos colaboradores/as. Das respostas coletadas, quase todos disseram que abordam a temática “quando aparece nos livros didáticos e nos currículos”, salvo três (03) colaboradores/as pedagogos/as que responderam em “datas comemorativas” e um (01) colaborador/a historiador/a que indicou a abordagem também “em projetos desenvolvidos pela escola”. Nessa questão além da pergunta objetiva, também havia espaço para os colaboradores/as indicarem como fazem a abordagem da temática, qual a dinâmica utilizada, conteúdos, entre outros. Sobre as dinâmicas utilizadas, verificamos o uso de vídeos, documentários, filmes que abordam a cultura indígena, imagens para pintura, textos informativos e leitura compartilhada. O respondente PH07 disse usar textos que tratem das etnias indígenas do Mato Grosso do Sul e pesquisas em alguns sites como “Povos Indígenas do Brasil”. Apenas o colaborador/a PP04 indicou em quais conteúdos aborda a temática indígena, sendo o descobrimento do Brasil, população indígena, povos de línguas e costumes diferentes, contudo, a mesma não descreveu a dinâmica utilizada.

Ao que se refere aos projetos, observamos que os desenvolvidos pelas escolas no decorrer do ano letivo não incluem a temática indígena como proposta de trabalho permanente, o que se observa são trabalhos aleatórios desenvolvidos em datas comemorativas, como o dia 19 de abril “Dia do Índio”, o que acaba perpetuando ainda mais imagens distorcidas e representações negativas sobre os indígenas. Tais observações se baseiam em documentos internos das escolas– Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>29</sup>. A EE01 afirma que a construção do PPP poderá possibilitar a “[...], elaboração de projetos que visam melhor e mais

---

<sup>29</sup> Os documentos encontram-se disponíveis em: < <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>>. Acesso 20/04/2020 às 14h01min.

completa formação do aluno, tendo como objetivo criar ambientes culturais diversificados que contribuam para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social” (MS, 2018, p. 05), porém não há nada especificadamente direcionado a temática indígena. Já no PPP da EE02, há uma descrição indicando que a escola desenvolve ações que buscam contemplar as necessidades surgidas ao longo do ano letivo nas diversas formas de trabalho, no entanto, ao citar os projetos desenvolvidos pela escola, constata-se que nenhum é particularmente sobre a temática indígena:

Entre elas: os temas transversais, trabalhados em forma de projetos desenvolvidos pelos docentes e discentes com destaque para os seguintes projetos realizados anualmente: Mostra Científica e Cultural Interdisciplinar, Agrinho, Combate ao Bullying, Semana do Trânsito, Horta comunitária, Da sala ao céu, Soletrando, Festa Junina Interna, Projeto de Leitura- Mala hóspede, Projeto Pedágio Ecológico. Além de parceira com Polícia Militar que desenvolve na escola o PROERD (Projeto de prevenção às drogas). As temáticas estabelecidas por meio das Leis 10.639/2003- História e cultura afro-brasileira e 11.645/2008- História e cultura afro-brasileira e indígena são abordadas nos diversos componentes curriculares ao longo do ano letivo através de aulas dinâmicas que logram sensibilizar os/as estudantes quanto à diversidade etnicorracial presente no Brasil (MS, 2018, p. 06).

Ainda sobre a questão de n.º 13, emergiram dos questionamentos respostas sobre a abordagem da temática indígena quando está posta nos currículos, sendo que dos oito (08) colaboradores/as, sete (07) apontaram essa opção como resposta. A relação entre professores/as e os currículos é interdependente e muitas vezes mecânica, isso explica o fato dos planejamentos de aula estarem presos aos currículos e, portanto, devem contemplar todos os conteúdos tal e qual proposto nos currículos de referência. Nesse sentido, entendemos assim como Pacheco (2013, p. 452) que “[...] o currículo é, ao mesmo tempo, teoria e prática, contendo quer o campo da teorização e da discursividade [...]”, sendo que profissionais da educação acabam entendendo o “[...] currículo como um sinônimo de conhecimento” (Ibid., p. 452). Ou seja, a compreensão de que: “A razão de ser da escola está ligada à transmissão de conhecimento, organizado curricularmente em disciplinas” (Ibid., p. 390).

O Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul<sup>30</sup>, abrange as temáticas relacionadas à diversidade étnica e cultural, através de temas transversais e também nos conteúdos divididos e apresentados por bimestres, o tema é apresentado como “Educação das relações étnico-raciais e quilombola”, descrito da seguinte forma:

---

<sup>30</sup> Em nossa pesquisa utilizamos como fonte o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Fundamental, de 2012.

O currículo escolar deve reconhecer as etnias que têm sido socialmente desvalorizadas ao longo do processo histórico, preenchendo as suas lacunas de ausência de historicidade e promovendo a desconstrução das noções equivocadas e das representações preconceituosas que estão postas na sociedade. É necessário que o currículo escolar apresente a recuperação da história dos afrodescendentes e dos indígenas nos seus diferentes contextos, considerando a diáspora africana e as decorrências dos diversos fatores na colonização do Brasil, especificamente aquelas atribuídas às etnias de origens africanas e indígenas e, sabendo-se que esses povos por vezes vivenciaram questões da mesma natureza, embora com circunstâncias particularmente diferenciadas, ambos requerem o fortalecimento dos seus valores civilizacionais e identitários (MS, 2012, p. 34).

No entanto, o discurso que foi apresentado diverge dos conteúdos apresentados no Referencial Curricular, uma vez que a temática indígena quando tratada nos conteúdos permanece de forma secundária, sendo o indígena um personagem coadjuvante a favor da história eurocêntrica, preferencialmente majoritária. Assim, os currículos tornam-se poderosos instrumentos de intervenção do Estado no ensino.

A terceira e última parte dos questionários contempla o conhecimento dos colaboradores/as sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, chamando atenção para o povo Guarani e Kaiowá, e se a abordagem da temática indígena através da prática dos colaboradores/as poderá melhorar as representações dos alunos/as sobre o indígena. Para apresentarmos os resultados mais uma vez fizemos uso do quadro resumo, nominado como quadro 03, seguindo o mesmo formato das apresentações anteriores. Assim, divulgaremos as perguntas e as respostas objetivas no quadro, sendo que as análises dessas respostas serão feitas de forma a interagir com as respostas discursivas dos colaboradores/as, visto que a terceira parte dos questionários contém perguntas objetivas complementadas por perguntas discursivas.

**Quadro 3.** Respostas objetivas dos colaboradores/as sobre o conhecimento que possuem sobre os povos indígenas do MS, com ênfase nas etnias Guarani e Kaiowá.

Colaboradores/as	PP01	PP02	PP03	PP04	PH05	PH06	PH07	PH08
<b>Questões</b>								
<b>14. Você tem conhecimento sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul?</b>	Não	Muito pouco	Sim	Muito pouco	Muito pouco	Muito pouco	Sim	Muito pouco

<b>15. Tem conhecimento sobre as etnias indígenas Guarani e Kaiowá?</b>	Muito pouco	Muito pouco	Muito Pouco	Muito pouco	Não	Muito pouco	Sim	Muito pouco
<b>16. Tem ou já teve contato com esta população indígena (Guarani e Kaiowá)?</b>	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não
<b>17. Em suas práticas didáticas já abordou conteúdos relacionados à etnia Guarani e Kaiowá?</b>	Muito pouco	Sem resposta	Sim	Sim	Não	Muito pouco	Sim	Sim
<b>18. Ao abordar a temática indígena em sala de aula os alunos se mostram:</b>	Com falta de conhecimento e informações	Interessados / Com falta de conhecimento e informações	Com falta de conhecimento e informações	Interessados	Interessados	Com preconceito e discriminação	Indiferentes/ com falta de conhecimento e informações	Indiferentes/ com falta de conhecimento e informações
<b>19. Já teve a experiência de ter alunos indígenas onde trabalha ou trabalhou?</b>	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
<b>20. Você tem conhecimento de que estes alunos (indígenas) tem a língua Guarani como língua materna?</b>	Sim	Sem resposta	Não	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sim	Sim
<b>21. Tem algum conhecimento sobre como desenvolver atividades pedagógicas tendo em vista estas barreiras linguísticas destes alunos/as?</b>	Não	Sem resposta	Não	Sem resposta	Não	Não	Não	Não

<b>22. Você considera que ao abordar a temática indígena em sala de aula poderá trazer subsídios para a melhora em suas práticas como professor (as) e consequentemente as representações dos alunos sobre o indígena?</b>	Sem resposta	Sim						
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaboração própria.

O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática acerca dos povos indígenas no Mato Grosso do Sul, torna-se visível em nosso trabalho a partir das análises do quadro resumo 3, cujo objetivo foi saber quais conhecimentos os professores/as das escolas EE01 e EE02 tinham em relação a esses povos, destacando as etnias Guarani e Kaiowá. Em vista disso, na última questão buscamos depreender as perspectivas dos colaboradores/as ao abordar a temática indígena, e se isso poderá trazer subsídios para a melhora em suas práticas como professor (as) e consequentemente as representações dos alunos sobre o indígena.

Ao serem questionados quanto ao conhecimento que possuem sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, questão de n.º14, verificamos as seguintes respostas: um (01) “não”, dois (02) “sim” e cinco (05) “muito pouco”, dentre os inqueridos apenas o PH07 justificou sua resposta ao dizer que o seu conhecimento sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul decorre da curiosidade pessoal e estudos na graduação (UFGD), e em relação ao conteúdo busca aqueles ligados a organização social, localização, arte e religião. No entanto, o colaborador/a diz perceber a necessidade de um estudo mais aprofundado. A resposta desse colaborador/a nos faz refletir mais uma vez sobre a questão das capacitações e formações continuadas, na verdade a resposta de todos os colaboradores/as convergem para a importância da temática indígena local e sua inserção nas graduações e formações continuadas, pois o fato de “não” conhecer ou conhecer “muito pouco” remonta as práticas adotadas em sala de aula e consequentemente as representações distantes da realidade por parte dos alunos/as.

Dentro do contexto da temática indígena local, as questões de n.º15 e n.º16 indagam sobre o conhecimento e o contato em relação à população indígena Guarani e Kaiowá. Ao

responderem sobre o conhecimento, seis (06) disseram “muito pouco”, um (01) disse “não” conhecer, e um (01) disse “sim”, que conhece. Na pergunta direcionada sobre o contato, cinco (05) assinalaram que “não”, e três (03) que “sim”, que já tiveram contato com os Guarani e Kaiowá. Sobre a última questão, o colaborador/a PH07 disse que o contato com essa população ocorreu na faculdade e com alguns alunos, acrescentando que a sua percepção é de um povo que procura resistir apesar das imensas dificuldades. Tal percepção nos leva a pensar que apesar da maioria das respostas se encontrar em conhecer “muito pouco” e “não conhecer” os indígenas, a sua presença se faz, mesmo que seja despercebida e muitas vezes invisível. E ainda que não seja tratada com a devida importância que merece, gradativamente percebemos os olhares se abrindo para essa população, seja através de um curso na faculdade ou através daquele aluno indígena esquecido no canto da sala.

Compreendendo que a prática docente seja um importante objeto da nossa pesquisa, a questão de n.º 17 remete novamente a questão da abordagem da temática indígena, porém voltada ao conteúdo sobre os povos Guarani e Kaiowá. Entre os respondentes dois (02) disseram abordar “muito pouco” esse conteúdo, quatro (04) disseram “sim” e que abordam o conteúdo, um (01) disse que “não” aborda, e um (01) deixou sem resposta. Chamamos a atenção para essas respostas e a relacionamos com a questão de n.º 11 que corresponde aos livros didáticos. Partindo do pressuposto de que o livro didático é o principal instrumento disponível aos professores/as, concluímos que apesar da temática indígena estar inserida nas propostas curriculares, os conteúdos sobre os povos indígenas locais nesses materiais são insuficientes ou inexistentes.

As imagens e representações que muitos alunos/as possuem sobre o indígena é carregado de desinformações, haja vista as representações através de desenhos construídos pelos alunos e contidas nesse trabalho (p. 74). Nota-se que mesmo quando esses alunos estão próximos geograficamente das populações indígenas, eles não conseguem visualizá-las, pois em seu imaginário existe um índio genérico, construído nos moldes da história eurocêntrica. Nessa construção, os livros didáticos têm o seu grau de contribuição, porém não podemos esquecer as informações sabidas no senso comum, ou seja, aquilo que os alunos/as aprendem fora da escola, nos espaços sociais que convivem, nas mídias e nos meios de comunicação que devem ser problematizadas a fim de combater estigmas e preconceitos.

O que apresentamos figura-se na questão de n.º18, ao questionarmos os colaboradores/as sobre a forma como seus alunos/as se mostram diante da temática indígena, tivemos as seguintes respostas: os colaboradores/as PP01 e PP03 assinalaram que seus alunos/as se mostram “com falta de conhecimento e informações”, o PP02 assinalou que os

alunos/as se mostram “interessados” e “com falta de conhecimento e informações”, os PP04 e PH05 assinalaram a opção “interessados”, o PH06 assinalou que os alunos/as se mostram “com preconceito e discriminação” e os PH07 e PH08 assinalaram a opção “indiferentes e com falta de conhecimento e informações”.

As respostas compartilhadas pelos colaboradores/as nos dão indícios de que é possível incluir a temática indígena nas práticas didáticas dentro das escolas, pois, ao mostrar-se interessado o aluno/a está se abrindo para novas possibilidades, novos discursos, para uma nova historiografia que englobe o indígena como personagem atuante. Nessa concepção, a escola torna-se um espaço de discussões sobre as diversidades étnica e cultural, sendo o professor/a o propagador desse novo conhecimento. Referindo-se ao papel do professor/as e as novas possibilidades de abordagem nos espaços escolares em busca de uma educação intercultural, Moreira e Candau afirmam que:

Aplicada à escola, essa perspectiva implica instigar o professor a desafiar o viés monocultura do currículo escolar, a desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo, a destacar o caráter relacional e histórico do conhecimento escolar, a questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder neles expressos (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 14).

Prosseguindo com a análise, observamos que na questão de n.º 19, dos oito (08) colaboradores/as, cinco (05) responderam “não” ter a experiência de ministrar aula para alunos/as indígenas, os outros três (03), apontaram “sim” para a experiência. Os que responderam “sim”, indicaram qual a etnia os alunos/as indígenas pertenciam, o PP01 disse ser da etnia Guarani, o PH07 da etnia Kaiowá e o PH08 não respondeu. A próxima pergunta, a de n.º 20, designou-se somente aqueles que responderam “sim” para a pergunta anterior, cujo assunto foi se o colaborador/a tem conhecimento de que os alunos/as indígenas para quem ministraram aula tem a língua Guarani como língua materna? Todos responderam “sim”, que eles (colaboradores/as) têm conhecimento. A questão de n.º 21 interessa em saber se os colaboradores/as possuem conhecimento sobre como desenvolver atividades pedagógicas, tendo em vista as barreiras linguísticas destes alunos/as? Todos evidenciaram que “não”.

Caminhando para a última questão, a de n.º 22, os colaboradores apontaram e descreveram se consideram que ao abordar a temática indígena em sala de aula poderá trazer subsídios para a melhora em suas práticas como professor/a e conseqüentemente para as

representações dos alunos sobre o indígena. A exceção do PP01 que não respondeu, todos os outros colaboradores disseram “sim” para essa pergunta.

O resultado da referida questão demonstra que apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores/as, estes consideram importante à abordagem da temática indígena em suas práticas diárias. Ao justificarem as suas respostas, verificamos algumas ações previstas a partir da inclusão da temática em sala de aula. O colaborador/a PP02 acredita que ao trabalhar esta temática estará contribuindo para que o aluno/a possa compreender a sua formação cultural, seus hábitos e costumes. Nessa mesma perspectiva, o colaborador/a PP03 diz que o trabalho muda a postura dos alunos e um novo olhar sobre a cultura indígena. A resposta do colaborador/a PH05 também apresenta uma preocupação sobre a cultura, porém ele se coloca como aprendiz juntamente com os discentes, no intuito de respeitar e aprender sobre novas culturas. Já o colaborador/a PH06, propõe através das novas práticas e métodos sensibilizar os discentes, demonstrando a realidade vivida pelas etnias (o colaborador/a não indicou a qual etnia estava se referindo). O colaborador/a PH07 acredita que a maior contribuição consiste em aprender sobre diversas formas de pensar o mundo, adquirir conhecimentos novos que nos auxiliam a compreender as relações sociais e principalmente nos permitir ser mais empáticos. E finalizando as exposições, o colaborador/a PH08 contribui ao dizer que não há como falarmos da nossa história sem resgatarmos e conhecermos nossas origens.

#### 3.4 Relato de experiência com os discentes: O antes e o depois.

São muitas as informações desencontradas quanto ao indígena no imaginário coletivo brasileiro, fundamentadas principalmente no distanciamento entre os indígenas e os não indígenas. A deformação da imagem do índio na sociedade brasileira acaba sendo refletida dentro do ambiente escolar, levando muitos alunos/as a representações estereotipadas sobre o indígena. Debater sobre informações e imagens equivocadas construídas ao longo da história do Brasil não é apenas pensar no indígena como um ser de cultura diferente, mas sim como personagem atuante no processo histórico brasileiro.

A maior parte dos brasileiros nunca teve contato direto com os índios, poucos conhecem uma aldeia indígena, mas a maioria tem uma opinião formada sobre o lugar do índio na sociedade. Mas de onde vem à ideia do indígena construído no imaginário de grande parte dos brasileiros? Identificamos em nossa pesquisa que muitos juízos sobre os indígenas vêm do conhecimento passado pela escola. Assim, buscamos analisar as representações

construídas no imaginário de alunos/as de duas escolas públicas estaduais no município de Ponta Porã, MS.

Na compreensão do nosso objeto de pesquisa usamos o conceito de representação de Roger Chartier: “[...] A relação de representação é assim confundida pela ação da imaginação, essa parte dominante do homem, essa mestra do erro e da falsidade. [...]”. (CHARTIER, 2002, p.22). Os estigmas utilizados para se referir ao indígena na atualidade atuam como princípios de classificação e de juízo que se originam nas representações históricas e coletivas que são aceitas como verdadeiras e, portanto, não são questionáveis. “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que os forjam. [...]”. (Ibid., p. 17).

Na defesa que as representações construídas sobre os povos indígenas são carregadas de estereótipos, achamos necessário expor o que entendemos por estereótipos. Para isso, tomaremos como base as ideias defendidas por Stuart Hall (2016). Segundo ele, para se entender o real regime de representação é necessário refletir sobre o seu funcionamento. “[...] Essencialmente, ele envolve o exame mais aprofundado de um conjunto de práticas representacionais conhecidas como estereotipagem. [...]”. (HALL, 2016, p. 189-190). Nesse sentido, Stuart Hall (2016) questiona, qual é o diferencial de um estereótipo? A sua resposta apresenta-se da seguinte forma:

[...] Estes *se apossam* de poucas características ‘simples, vividas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas’ sobre uma pessoa; tudo sobre ela é *reduzido* a esses traços que são, depois, *exagerados* e *simplificados*. [...]. Então, o primeiro ponto é que a *estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença*. (Ibid., 2016, p. 191).

Ainda de acordo com Stuart Hall (2016), uma das características da estereotipagem “é a sua prática de fechamento e exclusão.” Assim, a estereotipagem no seu sentido simbólico, apresenta-se como: “[...] parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o ‘normal’ e o ‘pervertido’, o ‘normal’ e o ‘patológico’, o ‘aceitável’ e o ‘inaceitável’, o ‘pertencente’ e o que não pertence [...]”. (Ibid, p. 192). Frente a isso, a nossa definição de estereótipo fundamenta-se em Stuart Hall (2016), principalmente quando ele diz que: “A estereotipagem facilita a vinculação, os laços, de todos nós que somos ‘normais’ em uma ‘comunidade imaginária’; e envia para o exílio simbólico todos Eles, ‘os Outros’, que são de alguma forma diferentes, ‘que estão fora dos limites’ [...]”. (Ibid, p.192).

Inicialmente tínhamos o objetivo de analisar as representações sobre o indígena nas duas escolas estaduais, mas infelizmente à aplicação da oficina só foi possível em uma escola,

na EE01, não sendo executada na EE02. A justificativa para tal ocorrência foi pelo fato de não termos tido tempo hábil para a atividade, já que os aplicadores da oficina também são profissionais atuantes na educação e desse modo tem responsabilidades diárias com o ofício de professor/a, tendo que dividir o seu tempo entre a sala de aula, jornada acadêmica e a vida pessoal. Assim, tivemos que executar a oficina pedagógica em um dia que não tivéssemos que cumprir horário na escola em que trabalhamos, tarefa difícil, pelo fato de lecionarmos em muitas turmas diferentes. A quantidade de turmas diferentes explica-se pela disposição da matriz curricular em vigor até 2019<sup>31</sup>, contendo até então, três (03) aulas em sala no Ensino Fundamental-Anos Finais e duas (02) aulas em sala no Ensino Médio para o componente curricular de História, desse modo os horários de trabalho ficavam divididos nos três (03) períodos, matutino, vespertino e noturno.

A prática da docência torna-se a principal ocupação daqueles que a exercem, sendo assim, a intensificação do trabalho docente amplia as competências e funções dos professores/as dentro e fora do ambiente escolar. Desse modo, muitos professores/as assumem jornadas de trabalhos exaustivas, várias turmas, salas de aula lotadas, vários turnos de trabalho, tendo muitas vezes que trabalhar em mais de uma escola, além da baixa remuneração, associadas a questões de ordem burocráticas como preenchimento de diários e planejamentos on-line. Todas estas funções complicaram o oferecimento da oficina em uma das escolas, uma vez que exigia a presença de todos/as e as agendas de trabalhos se chocaram demasiadamente de modo a inviabilizar tal atividade.

Quando pensamos nas representações que os alunos/as das escolas citadas possuíam sobre os indígenas, quase que de forma automática veio um questionamento: as representações que os alunos/as têm do indígena é uma reprodução de qual indígena? Infelizmente a resposta para essa pergunta não foi difícil, pois como professores/as da Educação Básica já estivemos muitas vezes envolvidos em discussões sobre essa temática, e quase na maioria das vezes o indígena representado por eles têm características de um índio genérico. Quanto a essa representação, José Ribamar Bessa Freire apresenta em um de seus ensaios que um dos equívocos sobre os indígenas é considerá-los iguais e colocá-los na categoria de índios sem pormenorizar suas identidades:

A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão

---

<sup>31</sup> A partir de 2020, ficou estabelecida a carga de duas (02) aulas em sala para o Ensino Fundamental-Anos Finais.

diferenciadas a uma entidade supra étnica. O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico”. Alguém aí pode objetar: - Ah, mas existe também “europeu” como uma denominação genérica que engloba vários povos de línguas e culturas diversas e ninguém questiona isso. É verdade. No entanto, quando um português ou um francês dizem que são europeus, essa denominação genérica não apaga a particular. Eles continuam sendo, cada um, português ou francês. No entanto, no caso do “índio”, o equívoco está em que o genérico apaga as diferenças. O “índio” deixa de ser Tukano, Desana, etc. para se transformar simplesmente no “índio” (FREIRE, 2016, p. 5-6).

O consenso que tínhamos sobre o índio genérico, de cultura atrasada e pertencente ao passado contido no imaginário dos alunos/as não era suficiente para a descrição da nossa pesquisa, precisávamos de algo concreto, onde pudéssemos analisar de fato o que realmente os alunos pensavam sobre os indígenas. Na busca desse material concreto, optamos pela representação através de desenhos, tendo em vista a importância do desenho como possibilidade de expressão dos discentes. O desenho é uma forma de linguagem utilizada mundialmente e também muito antiga, o ser humano utilizou-se dos desenhos desde os tempos primitivos, quando deixavam nas cavernas seus registros como forma de expressão.

A análise de desenhos não é uma metodologia nova, uma vez que muitos pesquisadores já utilizaram esse recurso em suas pesquisas. Há vários artigos, livros, dissertações entre outros, que usam os desenhos como um método de investigação. Como exemplo, temos o livro *A Temática indígena na escola: subsídios para professores*, dos autores Pedro Paulo Funari e Ana Piñón (2011), nesse livro eles apresentam uma pesquisa em escolas do Rio de Janeiro, Niterói, Campinas e Natal, dos sextos ao nono ano do ensino fundamental em relação as representações sobre os índios:

Quando solicitados para desenhar índios, os alunos escolhem, para identificar o personagem, características distintivas como o corte de cabelo, a tanga e os artefatos, especialmente o arco e a flecha. Menos de 10% dos desenhos mostram algo além da figura do índio de modo que os aspectos culturais da vida indígena não aparecem muito claros ou relevantes. A representação mais comum das comunidades aparece na forma de ocas. [...]. (FUNARI; PIÑÓN, 2001, p. 106).

Não sendo objetivo de nossa pesquisa uma metodologia inédita, e entendendo que os desenhos são importantes instrumentos no processo de ensino/aprendizagem, e que cada realidade escolar é única, optamos pelo seu uso como um recurso que nos ajudaria a perceber qual a representação que o aluno possuía acerca do indígena.

Em nossa pesquisa utilizamos o conceito de arte-educação defendido pela Prof.<sup>a</sup> Ana Mae Barbosa, que entende o uso da arte como uma linguagem que transmite significados, podendo ser usada como uma oportunidade para aprender e para educar, uma vez que ajuda a

desenvolver outras áreas do conhecimento: “[...] Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. [...]” (BARBOSA, 2009, p. 01). É nesse sentido que tomaremos emprestado uma das metodologias da arte-educação, os desenhos, na construção do objeto desse estudo.

A adoção de metodologias que envolvam o educando é extremamente necessária frente aos desafios presente em sala de aula, como a dificuldade de aprendizagem e a falta de interesse pelas aulas de História. Assim, é indispensável à teorização do conteúdo associado a prática, para que haja entendimento e envolvimento por parte do educando. De acordo com Shmidt e Cainelli, o ensino de História não deve ser baseado na repetição dos conteúdos pelo aluno/a:

[...]. Essas mudanças estão sendo mediadas por um conjunto de fatores que rompem a sala de aula, estimulando a construção e o compartilhamento de conteúdos por professores e alunos. Assim, o que se procura é uma prática docente distanciada o mais possível da imagem do “professor-enciclopédia”, detentor do saber, buscando a construção de um “professor-consultor”, que contribui para a construção do conhecimento de seus alunos em sala de aula (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p.34).

Como já informamos de certa forma tínhamos uma ideia de como seria as representações que os alunos/as teriam em relação aos indígenas, a visão negativa e preconceituosa. Então, pensamos em uma estratégia diferenciada, usar os desenhos em dois momentos, como se fosse o “antes” e o “depois”, conforme descrito logo a seguir. Para isso foi preciso organizar como aplicaríamos essa dinâmica, quais recursos usaríamos e qual espaço ocuparíamos.

Como recorte espacial dessa pesquisa, escolhemos a EE02. O formato da atividade foi uma oficina pedagógica<sup>32</sup>. A etapa seguinte foi entrar em contato com a coordenação pedagógica da escola citada. O objetivo e o formato da oficina pedagógica foram apresentados aos coordenadores/as da escola, de pronto tivemos uma resposta positiva para aplicação. Informamos que as oficinas pedagógicas aconteceram sem a presença de professores/as regentes, membros da coordenação ou direção da escola, tal fato não foi uma exigência nossa e sim uma opção dos professores/as regentes, coordenadores/as e diretores/as que não quiseram acompanhar a aplicação da oficina pedagógica.

---

<sup>32</sup> O termo oficina possui uma grande conexão com a ideia de espaços coletivos de atividades práticas e produção de conhecimento.

Dando continuidade ao andamento da pesquisa e tendo em vista que ao desenvolver oficinas pedagógicas, estas devem ser previamente planejadas, articulamos da seguinte forma: no primeiro momento os alunos/as receberiam uma folha de papel em branco, sendo orientados a representar o indígena através de um desenho, conforme o conhecimento prévio que eles possuíam, sem a interferência do professor. Após o término do primeiro momento, o professor recolheria os desenhos iniciando uma conversa com esses mesmos alunos sobre a questão indígena, o diálogo seguiria aberto para que os alunos expusessem oralmente suas ideias construídas sobre o indígena brasileiro, na sequência o professor/a apresentaria a esses alunos/as o indígena diferente daquele construído no imaginário deles, um indivíduo protagonista e participante no processo histórico brasileiro.

Para a execução dessa dinâmica além da explanação oral, exibiríamos dois vídeos e algumas imagens de figuras indígenas atuantes no contexto atual. Após esse momento entregaríamos novamente uma folha em branco aos mesmos alunos/as para que depois da explanação do professor e a partir do conhecimento adquirido naquela aula, o indígena fosse novamente representado. O resultado desses dois momentos constitui o cerne da nossa pesquisa.

Por intermédio da oficina pedagógica, buscamos promover uma investigação, uma ação e uma reflexão sobre a temática indígena no ambiente escolar, articulando a teoria a prática no processo de aprendizagem. Para iniciarmos a oficina primeiramente separamos os materiais necessários, dois vídeos, alguns textos explicativos e o uso de imagens. Previamente buscamos saber se a escola onde a oficina seria aplicada possuía aparelho para projeção de slides e dos vídeos, sabendo que sim, marcamos o dia e a hora da oficina pedagógica.

Usamos o vídeo *História Indígena no Mato Grosso do Sul*, organizado pela Universidade da Grande Dourados/UFGD<sup>33</sup> e trechos do filme *Mboraihu – O Espírito que nos Une*<sup>34</sup>, produzido pelo grupo de pesquisa Ambiente, Diversidade e Saúde, que visa conscientizar a sociedade acerca da importância de valorizar a cultura tradicional indígena para garantir o desenvolvimento sustentável no país, ambos os vídeos apresentam as etnias Guarani e Kaiowá. Os slides contaram com informações sobre a temática indígena, contexto histórico, o suposto desaparecimento do indígena, o crescimento do contingente indígena a partir da década de 90, número da população indígena e quantidades de etnias existentes no Brasil, segundo os dados do censo do IBGE de 2010, línguas faladas, o crescimento de

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ofKw7crmpaw>> Acesso em 24/04/2020 às 13h28min.

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/video/2-mboraihu-o-espirito-que-nos-une>> Acesso em 24/04/2020 às 13h43min.

indígenas matriculados nas universidades, figuras indígenas importantes na luta desses povos. E não menos importante o papel do professor/a de história como o orientador e facilitador do ensino/aprendizagem.

Chegado o dia da oficina pedagógica na EE01, a coordenação reservou a Sala de Tecnologia Educacional (STE) para que pudéssemos acomodar os alunos que iriam participar, passamos em todas as salas do Ensino Fundamental– Anos Iniciais e Anos Finais do 5º ao 9º ano – apresentamos o tema da oficina e convidamos de forma voluntária alguns alunos para participar, os mesmos também foram orientados a levarem seu material escolar, como lápis, borracha, apontador, canetas e lápis de cor.

É imprescindível relatar que ao planejarmos a oficina pedagógica, tínhamos como meta a finalização em um único dia, porém, ao chegarmos à escola EE01 recebemos a informação que teríamos o tempo de duas aulas para a aplicação, ou seja, das 07h50min às 09h30min, pois os alunos/as teriam atividades avaliativas depois desse horário. Sabíamos que o tempo que nos foi disposto seria insuficiente para a finalização da oficina, então perguntamos a coordenação pedagógica da escola se poderíamos dividi-la em dois dias, sendo autorizado pela coordenação pedagógica, reprogramamos o itinerário da nossa oficina para dois dias.

Com os alunos/as participantes devidamente acomodados na STE, total de 16 alunos/as, iniciamos o primeiro momento da oficina pedagógica. Entregamos a eles uma folha em branco, onde os mesmos a partir dos conhecimentos prévios teriam que representar os indígenas através de um desenho, nesse momento muitos alunos/as ficaram receosos e apreensivos, dizendo não saber desenhar, imaginavam que a atividade seria de caráter avaliativo, quando foi explicado a eles que os desenhos não seriam avaliados pela forma ou beleza e que muito menos seria acrescentado notas a eles. O que buscamos nesse primeiro momento foi problematizar os conhecimentos prévios sobre o tema proposto, a fim de compreender o que os alunos/as percebem diante dessa questão.

Nesse momento, observamos que desde o primeiro traço do lápis na folha em branco, foi se construindo o índio genérico, conforme já citamos, a cada elemento novo na folha de papel esse indígena se tornava mais concreto, os desenhos traziam a tona o indígena idealizado no imaginário dos alunos, quase que uma cópia fiel do relato de Pero Vaz de Caminha, tal qual é reproduzida nos livros didáticos: “A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma

cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto<sup>35</sup>. [...]”.

Cabe lembrar que trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha estão presentes em muitos livros didáticos e muitos professores/as veem isso como uma fonte segura de leitura em sala de aula. No próprio livro didático de História do 7º ano<sup>36</sup> adotado pela escola onde a oficina pedagógica foi aplicada há um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, relatando o encontro e o estranhamento entre o povo indígena tupiniquim e os portugueses. Nesse trecho, descrito acima neste parágrafo, o autor do livro relata apenas o lado dos portugueses no processo de encontro entre os dois povos, esquecendo-se de também relatar a versão sob a ótica do indígena. Em nossas análises, são pontos como esses que favorecem as visões distorcidas sobre o indígena, levando o aluno/a a representações distantes do indígena real.

Ainda no primeiro dia prosseguimos com o segundo momento, retomando a questão inicial: como os alunos enxergam o indígena? Qual o conhecimento prévio que eles possuem sobre a temática indígena? Pedimos para que cada aluno/a segurando o seu desenho, expusesse as características do indígena por eles representado. As apresentações foram variadas, mas com pontos em comum, como o indígena nu ou com tanga, com adornos de pena, principalmente na cabeça, pés descalços, as ocas como moradias, fogueiras, instrumentos de caça, como o arco, a flecha e a lança, a presença da natureza com árvores, peixe e animais selvagens. Porém, em meio a todos os desenhos, um nos chamou atenção, por distanciar-se das representações construídas pela maior parte dos participantes, falaremos mais detalhadamente sobre esse desenho adiante.

Quando questionamos os alunos/as de onde vinham às representações contidas nos desenhos, muitos deles disseram ser das novelas, filmes, desenhos animados e dos livros didáticos. A conversa sobre os desenhos e sobre o conhecimento prévio da maior parte dos alunos afirmou as hipóteses que anteriormente já havíamos argumentado, eles ainda enxergavam o índio genérico e do passado, tal qual reproduzido no livro didático.

Ainda no segundo momento iniciamos uma sistematização de conhecimentos através da exibição de slides e vídeos, pautadas na explanação de um professor/a de História. Procuramos uma abordagem de conteúdo de fácil compreensão, por esse motivo usamos textos pequenos, imagens e exibimos dois vídeos: *História Indígena no Mato Grosso do Sul*, organizado pela Universidade da Grande Dourados/UFGD e trechos do filme *Mboraihu – O*

---

<sup>35</sup> Ministério da Cultura: fundação biblioteca nacional, departamento nacional do livro. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/livros_eletronicos/carta.pdf)> Acesso em 11/04/2020.

<sup>36</sup> APOLINÁRIO, Maria Raquel. História: Projeto Araribá Plus. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2014.

*Espírito que nos Une*, produzido pelo grupo de pesquisa Ambiente, Diversidade e Saúde, conforme o planejado. O nosso objetivo foi auxiliar o aluno/a na compreensão e construção de uma resposta mais aprofundada para a questão proposta inicialmente, a fim de perceber a existência do indígena real, presente, participativo, trabalhador, estudante e atuante na sociedade. Buscamos nesse segundo momento, além de inserir o indígena como protagonista no processo histórico também enaltecer a atuação de algumas figuras indígenas no presente, por isso mostramos através de slides as imagens de Eloy Terena<sup>37</sup>, Célia Xakriaba<sup>38</sup> e Cacique Raoni<sup>39</sup>.

Durante a aplicação do segundo momento da oficina pedagógica, foi possível observar as reações de alguns alunos, que se viam incrédulos sobre a existência de indígenas usando roupas, calçados, meios tecnológicos, estudando nas universidades, formados e atuando em suas profissões. Muitos disseram que não sabiam da existência “desse tipo de índio”, ou que “aquele não era mais índio”. Muitos riram ao ouvir os cantos e rezas dos guaranis, alguns se “cutucavam” e diziam “olha ali teu parente”, num sentido depreciativo. Porém, o que se sobressaia sobre essas atitudes era a curiosidade em saber da existência das várias etnias diferentes, em saber que não são todos os indígenas que falam o guarani, em saber que cada povo possui sua cultura e identidade, e principalmente em saber que sim, temos indígenas que vivem em Ponta Porã, MS, e que nosso estado possui a segunda maior população indígena do Brasil. Parece difícil acreditar que os/as alunos/as não tinham informações de questões como essas.

As reações dos alunos/as nesse momento nos remetem ao questionário semiestruturado aplicado aos professores/as, a pergunta de n.º 18, que indaga como os alunos/as se mostram diante da temática indígena, e a maioria assinalou nas opções “interessados” e “com falta de conhecimento”. A reflexão acerca desse momento volta-se mais uma vez para o professor/a, que através das suas práticas podem oferecer subsídios aos alunos/as para uma compreensão dos fenômenos que o cercam. Ao compreender, o aluno/a

---

<sup>37</sup> Indígena Terena da Aldeia Ipegue (MS). Advogado, bacharel em Ciências Jurídicas (2011). Doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional (UFRJ). Pós-doutorando em antropologia na École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS, Paris. Disponível em < <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> > Acesso em 11/04/2020.

<sup>38</sup> Possui graduação em Formação Intercultural para Educadores Indígenas pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Mestra do curso Profissional do Programa de Pós- Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável Universidade Federal de Brasília/UNB. Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social-PPGAn/UFGM. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8029207Y7>> Acesso em 11/04/2020.

<sup>39</sup> Líder indígena brasileiro da etnia Caiapó, conhecido mundialmente por sua luta a favor da preservação da floresta Amazônica. Disponível em < <https://www.socioambiental.org/pt-br/tags/raoni-metuktire> > Acesso em 11/04/2020.

poderá ampliar, reafirmar, modificar e até mesmo abandonar representações negativas e preconceituosas sobre os indígenas.

O terceiro momento ficou reservado para o segundo dia da oficina. De acordo com o que havíamos planejado teríamos que ter a devolutiva da sistematização de conhecimento explanado pelo professor/a de História, através de um segundo desenho, depois do primeiro e segundo momento da oficina.

Quando chegamos à escola EE01, novamente fomos surpreendidos com a comunicação da coordenação, fomos avisados de que alguns alunos/as estavam participando de uma interclasse<sup>40</sup>, promovida pelo professor/a de Educação Física, e que esse evento foi decidido naquela semana e não conseguiram nos avisar, por esse motivo, talvez não tivéssemos presente todos os alunos/as que participaram do primeiro momento. E mais, nos comunicou que estavam em fechamento de bimestre, por isso teríamos que finalizar a oficina pedagógica naquele dia, pois muitos alunos já não estavam indo à escola. Não tendo muito que fazer sobre essa situação, tivemos que finalizar naquele dia. No primeiro dia da oficina pedagógica avisamos os alunos/as participantes sobre a importância da participação deles, em todos os encontros.

Enquanto professores/as sabemos dos percalços da realidade escolar e das adequações feitas para dar conta de todos os afazeres ao qual estamos condicionados, principalmente nos finais de bimestres, quando temos que aplicar atividades de recuperação, fechar notas, finalizar diários e prestar conta nos conselhos de classes, por esse motivo, geralmente as interclasses são realizadas nos finais de bimestres. Dessa forma, compreendemos que não foi à intenção da coordenação pedagógica nos prejudicar, ao contrário, tivemos total apoio na aplicação das oficinas pedagógicas. Consideramos que talvez não tenham entendido a relevância da oficina pedagógica e da participação dos mesmos alunos/as no segundo dia.

Sendo assim, passamos nas salas convidando os mesmos alunos/as a participarem do segundo dia da oficina pedagógica. Infelizmente, contamos com a participação de apenas 08 (oito) alunos/as, os outros, ou não vieram, ou estavam na interclasse. Dos alunos/as presentes, dois (02) eram do 6º ano, dois (02) do 7º ano, dois (02) do 8ºano, dois (02) do 9ºano nenhum aluno do 5º ano participou do terceiro momento.

Iniciamos o terceiro momento com uma breve revisão do que havia ocorrido no momento anterior, muito alunos/as dialogaram sobre o assunto, relacionando os vídeos e as imagens que foram exibidas aos conhecimentos prévios que possuíam. Mesmo ainda com

---

<sup>40</sup> Atividade esportiva entre as classes, na modalidade de futebol, voleibol, entre outros.

algumas ideias distorcidas, fato compreensível, afinal, apenas uma aula de 50 minutos não é suficiente para desconstruir anos de práticas erradas, os alunos/as pareciam visualizar um indígena mais próximo da realidade.

O momento que seguiu, foi destinado aos desenhos novamente, ou seja, os alunos/as teriam que representar novamente o indígena através de um desenho. Esperávamos nesse terceiro momento que houvesse uma receptividade com as atividades planejadas, uma tomada de consciência e a reflexão por parte dos alunos/as em relação à temática indígena. Apresentamos então, a análise de cinco desenhos (o restante dos desenhos segue em anexo), intitulados como “antes” e “depois”. O “antes” refere-se ao primeiro momento da oficina pedagógica e o “depois” é de acordo com o segundo momento, ou seja, depois da explanação do professor/a de História:



**Figura 1.** “Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 6ºano do Ens. Fundamental–Anos Finais.

Analisando a figura 1, percebemos que o aluno/a conseguiu assimilar o conhecimento repassado pelo professor/a de História. A representação “antes” da intervenção, demonstra um indígena gentílico, vivendo na mata com a presença de animais, portando um objeto de caça e a oca como moradia. Já a representação “depois” da intervenção do professor/a, apresenta um indígena urbanizado, provavelmente universitário, fato constatado pelo ambiente no qual o indígena está inserido, um campus universitário, com a inscrição UFGD/Universidade na fachada. Fica evidente no segundo desenho, que o aluno/a apropriou-se das informações contidas no vídeo exibido - *História Indígena no Mato Grosso do Sul*. Esse vídeo além de contextualizar o passado histórico indígena apresenta o indígena na atualidade de forma participativa e inserido nas universidades. Outro ponto que destacamos, é a fala do

personagem indígena representado no desenho “Tenho orgulho de ser índio”, em nossa análise a frase demonstra a empatia e o reconhecimento do aluno/a sobre o indígena.



**Figura 2.** “Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 9ºano do Ens. Fundamental–Anos Finais.

Na figura 2, analisamos que há uma proximidade de compreensão similar à figura 1. No desenho do “antes” alguns elementos se repetem, como a lança, a oca, a natureza/mata e o aspecto físico do indígena, mais uma vez repete-se a imagem de um indígena genérico e folclorizado. No desenho feito “depois” da intervenção do professor/a, observamos que também há alguns elementos semelhantes com a figura 1, como o ambiente universitário, identificado pela placa “Univer-cidade”, a grafia na placa chama atenção, pois parece que o aluno/a quis representar um indígena que ocupa um lugar tanto na universidade quanto na cidade. Além dos elementos semelhantes, presentes na figura 1 e 2, analisamos que na figura 2, no desenho intitulado como “depois” o indígena que mesmo usando calça, camisa e gravata, não perdeu sua essência representada pelo cocar.

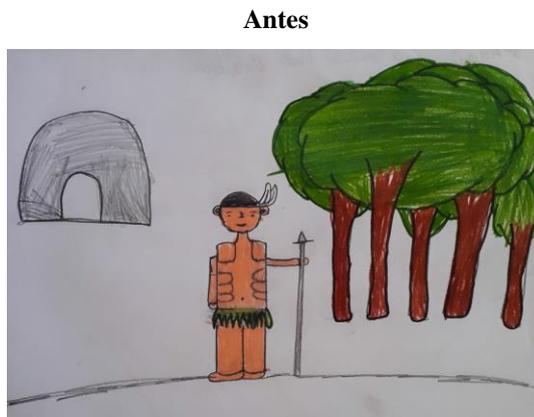
A representação que o aluno/a faz da habitação indígena no “depois” também merece atenção, visto que apresenta uma moradia indígena presente em algumas aldeias do Mato Grosso do Sul na atualidade, como a aldeia indígena de Amambai, localizada no município de Amambai, MS, com parte construída com tijolos e coberturas de *eternit* e a outra parte feita com taquaras, tronco de árvores, coberturas de palhas, palmeiras, entre outros. Assim como a figura 1, analisamos que o aluno/a apropriou-se das informações explanadas pelo professor/a e também das informações expostas no vídeo - *Mboraihu – O Espírito que nos Une*, como a realidade vivenciada nas comunidades locais, os conhecimentos tradicionais que incluem uma ampla variedade de plantas medicinais, o importante papel dos rezadores e as dificuldades enfrentadas pelos Guarani e Kaiowá na atualidade.



**Figura 3.** “Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 7ºano do Ens. Fundamental–Anos Finais.

A compreensão do aluno/a na figura 3 coincide em muito com as ideias apresentadas na figura 1 e 2, tanto do “antes” quanto do “depois”. No “antes”, o elemento que diferencia a figura 3 das outras figuras é a presença do arco e da flecha, mas a representação estereotipada permanece. O “depois” apresenta um indígena provavelmente vestido com um terno, segurando uma pasta com a grafia “advogado” em um cenário urbanizado, demonstrado através dos prédios ao fundo.

Nesse desenho, percebe-se que o aluno/a inspirou-se na imagem do indígena Eloy Terena, pois na imagem que exibimos durante a oficina pedagógica, o mesmo estava de terno e com um cocar na cabeça, lembrando que todas as imagens foram explanadas de acordo com a atual conjuntura dos indígenas.



**Figura 4.** “Antes”. Desenho feito por aluno/a do 5ºano do Ens. Fundamental–Anos Iniciais.

A análise da figura 4 traz a representação feita apenas no momento intitulado “antes”, como já argumentamos anteriormente não houve a participação dos alunos/as dessa turma no

terceiro momento da oficina pedagógica. Consideramos que seria muito relevante se houvesse a oportunidade de termos a representação do “depois”, para compreendermos como um aluno/a do 5º ano assimilaria a temática indígena a partir da explanação de um professor/a de história. Infelizmente isso não foi possível, assim o que apresentamos sobre a análise deste desenho é um indígena com os mesmos elementos genéricos observados na figura 1, 2 e 3.



**Figura 5.** “Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 8º ano do Ens. Fundamental-Anos Finais.

Propositamente deixamos a análise das representações do aluno/a do 8º ano por último. O interessante dessa representação é que ao contrário das anteriores, no desenho do “antes” o aluno/a não apresenta um indígena genérico e pertencente ao passado, longe disso, a percepção através desse desenho nos mostra um indígena mais próximo da realidade, as margens das rodovias, abandonado pelas políticas públicas, em estado de miserabilidade. As nossas observações e análises sobre esse desenho iniciou-se durante a oficina pedagógica, depois de finalizado e entregue o aluno/a foi questionado sobre o porquê daquela representação, o mesmo relatou que na aula de História, o professor/a regente falou sobre esses indígenas que vivem nas estradas e que aquele fato ficou marcado em sua memória e que quando viaja percebe esses indígenas na beira da estrada, morando nas barracas de lona. A prática desse professor/a de História se torna significativa para o aluno, ao expor uma problemática social atual enfrentada pelos indígenas Guarani e Kaiowá, provocando a percepção do aluno/a em relação à presença do indígena a nossa volta.

No segundo desenho, o aluno/a apresenta o indígena de forma articulada ao meio em que está inserido na atualidade, nesse sentido, nota-se a influência da cultura capitalista representada pelos bens contidos na cena, como a moradia com características modernas e a

presença de um automóvel, demonstrando as transformações socioeconômicas e culturais na vida dessas comunidades. O desenho remete ao fato de que nenhuma cultura, inclusive a dos indígenas é estática ou imutável, e que através da convivência haverá trocas de informações e conhecimentos, tanto para os indígenas quanto para os não indígenas.

No entanto, permanece nessa representação os resquícios etnocêntricos sobre os povos indígenas, construídos ao longo da história, percebido pela fala do personagem “sou indígena da tribo guarani”, o termo tribo erroneamente passa a ser usado para se referir a um povo ou uma etnia indígena, podendo ser encontrado com facilidade nos livros didáticos e em outros meios de informação.

A experiência vivenciada na EE01, proporcionada através das oficinas pedagógicas nos levou a conclusão de que as representações em relação aos indígenas dentro do ambiente escolar ainda são muito negativas e que desconstruir estereótipos e estigmas construídos em séculos de negação e invisibilidade as populações indígenas não é tarefa fácil. No entanto, foi possível perceber que muitas das representações iniciais dos alunos/as sobre os povos indígenas foram modificadas por meio das oficinas pedagógicas realizadas. Acreditamos que trabalhos como esse contribuam nas discussões sobre a temática indígena dentro e fora da sala de aula, proporcionando aos alunos/as informações reais e condizentes sobre as populações indígenas na atualidade, bem como a sua importante atuação na historiografia brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial da nossa pesquisa originou-se na relação entre o aluno/a e o professor/a dentro da sala de aula e nas inquietações a partir das aulas de História. Porém, a motivação principal parte do desconhecimento que julgávamos que os alunos tinham sobre a temática indígena. Nos conteúdos abordados sobre a historiografia brasileira, principalmente a partir da colonização europeia, as falas dos alunos/as exprimiam muitas informações firmadas em preconceito e discriminação. A figura do indígena no imaginário deles possuía e possui características distantes do indígena real, sendo reconhecido por eles através de um personagem estigmatizado que ora pertence ao passado, portando adornos de caça e pesca, com plumas na cabeça, com tangas e pés descalços, vivendo harmonicamente na natureza, ora no presente com características de preguiçosos, marginais, mendigos, alcoólatras entre outros infinitos adjetivos pejorativos que não cabe descrever aqui.

Contudo, antes de avançar em nossas considerações, nos posicionamos diante da alusão que tínhamos inicialmente em achar que os alunos “desconheciam” o indígena. No decorrer da pesquisa verificamos que não há um desconhecimento, e sim um conhecimento incorreto voltado a estigmas e estereótipos construídos pelas práticas docentes e pelas informações obtidas com base no senso comum e disseminadas pelos meios de comunicação, incoerentes acerca da história dos povos indígenas.

As inquietações apresentadas se faziam presentes em nosso cotidiano escolar, porém foi a partir das discussões nas aulas de História Indígena do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – que começamos a perceber que estas informações errôneas, estigmatizadas e carregadas de preconceito e discriminação que os aluno/as têm sobre os indígenas poderiam ser um objeto de pesquisa para análise e investigação.

Frente a isso, e tendo as práticas e representações da temática indígena como um princípio norteador, iniciamos nossa pesquisa em duas escolas públicas estaduais no município de Ponta Porã, MS, de modo a perceber as práticas dos professores/as na abordagem da temática indígena e as representações presentes no imaginário dos alunos/as.

Partindo do pressuposto que os alunos/as “desconheciam” a temática indígena e principalmente “desconheciam” o indígena real e presente na atualidade, buscamos aportes teóricos com diversas interpretações construídas por importantes estudiosos da história e da

sociedade brasileira, a fim de demonstrar o papel dessas obras na construção da historiografia brasileira, como um dos responsáveis pelo conhecimento estereotipado pelos alunos/as.

Assim, observamos alguns estudos que foram construídos a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, no intuito de refletir sobre as posições de Francisco Adolfo Varnhagen e do botânico e viajante alemão Karl Philipp Von Martius no século XIX, e dos autores Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda na primeira metade do século XX, que se dedicaram a compreensão e interpretação da formação do Brasil. As obras produzidas a partir de então, e que tratavam da escrita da história brasileira, ao falarem dos indígenas reafirmavam o seu desaparecimento no processo de miscigenação racial, integração cultural e dispersão no conjunto da população regional.

O posicionamento de Francisco Adolfo Varnhagen e de Karl Philipp Von Martius e as informações presentes nas obras de Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior são frutos do seu tempo e suas obras são reflexos disso. No entanto, a partir da leitura e pesquisas desses autores e obras, passamos a entender de que modo elas se refletiam nas representações que os alunos/as possuem sobre o indígena. Nesse sentido, percebemos que o contato que os alunos/as têm com essas obras não acontece de forma direta, isto é, as informações contidas nessas obras perpassam o tempo e chegam até os alunos/as através das mídias, dos livros didáticos e das práticas de muitos professores/as em sala de aula. É uma reprodução de informações e ideias ultrapassadas e que não fazem mais sentido nos dias de hoje a não ser para justificar atitudes de negação e violência em relação aos povos indígenas.

Em nossas investigações as novas abordagens sobre a temática indígena apresentadas a partir da década de 1970, juntamente com os pressupostos teóricos da História Cultural, tanto em âmbito geral quanto no local, tiveram uma contribuição muito significativa no sentido de elucidar qual o papel do indígena na construção da história do Brasil, e nos dias de hoje, sendo um importante subsídio para a análise dos livros didáticos, para as oficinas pedagógicas realizadas com os alunos/as e conseqüentemente nas análises feitas a partir dos questionários aplicados aos professores/as de história e pedagogia.

A análise da coleção Projeto Araribá: História (2014) apresentou a proposta da autora Maria Raquel Apolinário em relação aos conteúdos organizados em torno de uma narrativa linear, cronológica e integrados a História do Brasil, da África, das Américas, da Ásia e da Europa. Quanto a isso, constatamos que, de fato a autora cumpriu a sua proposta de organização de conteúdos de forma sequencial, mantendo uma correspondência com o Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul vigente até então, sustentando a ideia de que os povos indígenas passaram a existir somente com a chegada dos portugueses no

Brasil, conteúdo exposto nessa obra a partir do 7º ano. Nesse sentido, indicamos alguns pontos que julgamos negativos a partir das nossas observações das imagens apresentadas pela autora nessa coleção.

As considerações feitas a partir da análise das imagens contidas na coleção Projeto Araribá: História (2014) do Ensino Fundamental – Anos Finais apontam várias problemáticas na contextualização e relação das imagens com os textos, há também muitas falhas quanto à participação e protagonismo dos indígenas na historiografia do Brasil. Algumas imagens ainda apresentam um indígena idealizado no passado, em outras a compreensão é extremamente complexa, principalmente nas imagens de obras mais antigas, nesse ponto sentimos a falta de informações sobre as fontes imagéticas carentes de dados sobre os autores, contextualização, aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que a envolvem. Em muitas fotografias que inserem o indígena no contexto atual, ou o indígena está praticando costumes tradicionais, ou está de longe observando, como no caso das fotografias que ilustram a luta dos indígenas no Congresso Nacional, chamamos a atenção que em nenhum livro foi exibida fotografia de um indígena conhecido e notável.

Para analisar as práticas dos professores/as recorremos aos questionários semiestruturados aplicados tanto para pedagogos/as como para os historiadores/as, com a mesma abordagem para ambos. O uso dos questionários teve um peso muito significativo em nossa pesquisa, pois através dele foi possível perceber as práticas relacionadas à temática indígena dos respondentes quanto: aos materiais didáticos, capacitação e formação continuada, frequência das abordagens, conhecimento da Lei 11.645/2008, além do conhecimento sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, sobretudo da etnia Guarani e Kaiowá. Também através do questionário foi possível observar as percepções dos professores/as frente às práticas que abordam a temática indígena.

Dessa forma, constatamos a escassez de suportes que ajudem o professor/a em sua prática docente, que envolve capacitações ou formações continuadas, materiais didáticos que abordem a temática indígena local. Além da frequência e os momentos que a temática indígena é abordada, ficando restrita aos currículos, livros didáticos e datas comemorativas.

Em nossa análise, chamamos atenção para dois pontos que consideramos muito preocupantes, primeiro, o fato da maior parte dos colaboradores/as pedagogos/as não conhecerem a Lei 11.645/2008 e serem eles os profissionais que ministram o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, e segundo, o fato de tanto professores/as pedagogos/as quanto historiadores/as terem pouco conhecimento sobre os povos indígenas Guarani e Kaiowá, haja vista a presença numerosa dessa população em nossa região.

A análise do questionário de modo geral, demonstrou que apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores/as, estes consideram à abordagem da temática indígena em suas práticas diárias como um importante subsídio na construção do respeito e valorização a diversidade social e cultural em nossa sociedade.

A metodologia aplicada nas oficinas pedagógicas que realizamos com os alunos/as na EE01, nos permitiu algumas conclusões. A começar pelo segundo momento da pesquisa, que desfez a hipótese que tínhamos sobre o “desconhecimento” dos alunos em relação ao indígena, como já comentamos, não havia um desconhecimento e sim informações distorcidas e mal abordadas. Isso ficou claro em nossa oficina pedagógica, nas observações das falas dos alunos, que iam desde “brincadeiras” no sentido de menosprezar o indígena até questionamentos plausíveis sobre a temática.

Para demonstrar que é possível através da prática ampliar e aprofundar as abordagens sobre a temática indígena aplicamos a metodologia didática que nomeamos de o “antes” e o “depois”, realizada através da oficina pedagógica. No primeiro momento, confirmamos a hipótese que tínhamos levantado antes da oficina, de que no imaginário da maioria dos alunos/as havia a representação do indígena genérico, do passado, sem considerar suas particularidades étnicas e culturais. O segundo momento ajudou a perceber que não havia um desconhecimento, e para além disso, nos forneceu indícios que através de novas abordagens/práticas do professor/a é possível inserir a temática indígena no contexto escolar. E o terceiro momento, que resumiu a compreensão dos alunos diante da nova proposta de abordagem/prática, quando estes foram convidados a representar novamente o indígena através de um novo desenho.

As considerações apresentadas nos levam a concluir que, de fato há muitas lacunas acerca da temática indígena, na historiografia oficial, nos livros didáticos e nas práticas dos professores/as. Mas é importante salientar que aos poucos a temática indígena está sendo abordada, logicamente que com muitas omissões e defasagem, sendo um ponto que necessita da intervenção do professor/a, uma vez que as suas práticas irão auxiliar o aluno/a na sistematização das informações contidas nos livros didáticos e em outras fontes.

Em confluência as nossas análises, observações, percepções e conclusões, apresentamos algumas práticas possíveis de se realizar em sala de aula, partindo da própria oficina pedagógica aplicada na escola pesquisada. Em outros momentos o professor/a poderá a partir de uma imagem ou de um texto, desconstruir representações distanciadas da realidade que envolvem a temática indígena. São várias as práticas que podem ser tomadas pelo professor/a sem que ele tenha que deixar de usar o livro didático. O que estamos a dizer, que é

possível associar o uso do livro didático com outras práticas, podendo ser um documentário, um vídeo, um filme, uma reportagem, uma imagem ou a visita de um indígena falando de suas perspectivas e realidade.

Nesse sentido os alunos/as terão contato com outras versões da historiografia brasileira, tendo o indígena como protagonista atuante e participativo e principalmente com os indígenas reais, que assim como todos os seres humanos tem histórias, sentimentos, anseios, objetivos e principalmente o direito de ser assistido e respeitado em todos os aspectos pelo Estado e pela sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marta; SOIHET, Raquel (org.). **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologias**. 1º ed. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003.

ABUD, Katia Maria. **Currículos de História e Políticas Públicas: Os Programas de História do Brasil na escola Secundária**. In: O saber histórico na sala de aula. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

ABUD, Katia Maria. Proposta para o Ensino de História: A construção de um saber escolar. **Fronteiras: Revista de história**. v. 18, n. 31, p. 296-304. Dourados, jan. jun.2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5470/2814>> Acesso em 17/06/2019 as 12h:51min.

AGUIAR, Rodrigo Luiz Simas de; PEREIRA, Levi Marques. A universalidade da arte e a pesquisa da produção artística entre os povos indígenas em Mato Grosso do Sul. In: **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: UFGD, 2015.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino; AZEDO, Cecília. Identidades Plurais. In: **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologias**. 1º ed. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: História**. 4º ed. São Paulo: Moderna, 2014.

ARAÚJO, Cinthia. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Reconstrução social através da Arte. **Educação e Participação**, v. ano VII, p. 3-3, 2009. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/mesas\\_redondas/MR\\_Barbosa.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Barbosa.pdf)> Acesso em: 23/04/2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura: fundação biblioteca nacional. **Departamento nacional do livro**. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/livros_eletronicos/carta.pdf)> Acesso em 11/04/2020. As 08h:50min.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: apresentação – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Trad. Sérgio Goes de Paula. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?** Ministério da Educação. In. Secretária de Educação Básica. História: ensino fundamental/ Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

CERTEAU, Michel de. **A cultura no Plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. (org.). Dourados: UFGD, 2015.

CHAMORRO, Graciela. Povos indígenas guarani falantes no atual Estado de Mato Grosso do Sul (séculos XVI-XXI). In: **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: UFGD, 2015.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre Práticas e Representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2º ed. Rio de Janeiro, 2002.

COLLET, Célia; RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensina História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Thais Nívia. **História & ensino de história**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre os índios. In: **revista ensaios e pesquisa em educação**, 2016. 2, v. 01. Disponível em <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod\\_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf)> . Acesso em 04/05/2020 as 14h31min.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Apresentação Ponta Porã**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-pontapora>> Acesso em: 13/06/2019 às 21h57min.

GRESSLER, Lori Alice; SOUZA, Zelia, Peres de; VASCONCELOS, Luiza Mello. **História do Mato Grosso do Sul**. 5º ano. São Paulo: FTD, 2008.

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

GONÇALVES, Carlos Barros; LOURENÇO, Renata. Missão Evangélica Caiuá: um ideário de fé e “civilização” nos “confins” de Mato Grosso (1929-1970). In: **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: UFGD, 2015.

GRUPIONI, Luís Donizete. *Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos*. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1088>>. Acesso em: 2018 jul.2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Diversidade, Cultura e Educação: Olhares Cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Caminhos e Fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br> PDF > Acesso em: 16/06/2019 as 23h:48min.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>> Acesso em 13/06/2019 as 21h:51min.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Constitui%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 30/05/2019 as 21h:20min.

JÚNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 23° ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LESSA, Agla Mendes de Melo. **IMAGENS E OLHARES: Povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como complementos em conteúdos na sala de aula**. 2016. Disponível em: <[https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma\\_2014/Agla\\_Mendes\\_de\\_Melo\\_Lessa.pdf](https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Agla_Mendes_de_Melo_Lessa.pdf)> Acesso em: 04/05/2020 as 12h:09min.

LOURENÇO, Renata. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. **Tellus**, ano 6, n. 11, p. 77-103, out. 2006.

LOURENÇO, Renata. **A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área de educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados: UEMS, 2008.

LOURENÇO, Renata. O Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá: luta pelo direito de ser Guarani a partir de uma escola indígena - de 1988 a 2000. **Tellus**, ano 11, n. 21, p. 149-171, jul./dez. 2011. Disponível em <<http://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/246/282>>. Acesso em 16/09/2019 às 20h:45min.

MATO GROSSO DO SUL. Secretária de Educação. Referencial Curricular 2012. **Ensino Fundamental/Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Secretária de Estado de Educação de MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **História-profhistória**. Disponível em: <[http://uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/historia-profhistoria-mestrado-profissional](http://uems.br/pos_graduacao/detalhes/historia-profhistoria-mestrado-profissional)>. Acesso 20/04/2020 as 14h01min.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual Lions Clube de Ponta Porã; Escola Estadual Profª Geni Marques Magalhães**. (Reestruturado no ano de 2018). Disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>>. Acesso 20/04/2020 as 14h01min.

MELIÀ, Bartolomeu. Memória, história e futuro dos povos indígenas. In: **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: UFGD, 2015.

MENEZES, Suely Melo de Castro. BNCC - um diálogo aberto para a construção dos currículos e a autoafirmação da Educação Escolar Indígena. In: **BNCC - educação infantil e ensino fundamental: Processos e demandas no CNE (Conselho Nacional de Educação)**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores de História: Entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, v. 22, n.74, pp.121-142, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15190/S0101-73302000100008>> Acesso em: 16/06/2019 às 21h:43min.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: 1995.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MOTA, Lucio Tadeu; RORDIGUES, Isabel Cristina. **A questão indígena no livro didático-Toda a História**. História e Ensino, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12435/10918>>. Acesso em: 16/07/2018 às 21h:34min.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Edith Adriana Oliveira do. **História indígena no ensino de história: há lugar para temporalidades outras nos livros didáticos de história?** Disponível em:<[https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1554635879\\_ARQUIVO\\_EDITH\\_anpuh\\_tempo.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1554635879_ARQUIVO_EDITH_anpuh_tempo.pdf)>. Acesso em: 27/04/2020 as 06h46min.

NORBERT, Elias. **O processo civilizador**. Trad. Ruy Jungman. 2ªd. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://institucional.ufrj.br/portalcpsda/files/2018/09/ELIAS\\_Norbert.\\_O\\_processo\\_civilizador\\_volume\\_1.pdf&ved=2ahUKEwjT9fXGxO\\_iAhUbD7kGHdjVCvoQFjAAegQIBRAB&usq=AOvVaw0Dd1-GUrK2Ffd-pQg1J8Dm&cshid=156074093328](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://institucional.ufrj.br/portalcpsda/files/2018/09/ELIAS_Norbert._O_processo_civilizador_volume_1.pdf&ved=2ahUKEwjT9fXGxO_iAhUbD7kGHdjVCvoQFjAAegQIBRAB&usq=AOvVaw0Dd1-GUrK2Ffd-pQg1J8Dm&cshid=156074093328)>. Acesso em: 16/06/2019 as 23:21.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, pp.383-400, 2009. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200004)>. Acesso em: 04/05/2020 às 21h:35min.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 21, n. 80, p. 449-472, Rio de Janeiro, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a04v21n80.pdf>> Acesso em: 04/05/2020 às 18h:34min.

PEREIRA, Edilene Machado. O estado da arte sobre aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. In: **Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco**. São Paulo: Moderna, 2018.

PIMENTEL, Spensy, **O Índio que mora na nossa cabeça: Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

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

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Uma esquina nos confins da América: encontros e desencontros nos processos de povoamento e ocupação do território do atual Mato Grosso do Sul. In: **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: UFGD, 2015.

RAMOS, Alcida. **Sociedade Indígena**. São Paulo: Ática, 1986.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: **História e memória da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC / José Carlos Reis**. 6º ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. Disponível em: <<http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/721/3/ANOS%201850%20VARNHAGEN.%20As%20identidades%20do%20Brasil.%20REIS%20C%20Jos%C3%A9%20Carlos.%202003.pdf>> Acesso em: 07/06/2019 as 15h:53min.

RIBEIRO, Berta. **O Índio na história do Brasil**. 10º ed. São Paulo: Global, 2001.

ROCHA, Ubiratan. **História, Currículo e Cotidiano Escolar**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RÜSEN. Jörn. **Razão Histórica: Teorias da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

SANTOS, Augusto Ventura dos; TERENA, Luiz Henrique Eloy. Os Terena e o ensino superior para indígena no Mato Grosso do Sul. In: **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de apoio às micro e pequenas empresas. **Desenvolvimento Econômico Territorial Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<https://www.google.com/>>

url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%2520Sebrae/UFs/M S/Anexos/Mapa%2520Oportunidades/Livreto\_PONTA%2520POR%25C3%2583.pdf&ved=2 ahUKEwipsdSH0O\_iAhX5GbkGHdASDRYQFjAJegQIAhAB&usg=AOvVaw0\_pcQyHU5u 25z6XWhh-GHi>. Acesso em: 16/06/2019 as 07h.00min.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI Luís Donizete Benzi. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: 1995.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. (orgs.) **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a parti da Lei 11.645/2008**. Recife: Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e a ação na sala de aula).

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto ( inter) nacional brasileiro. In: **Povos Indígenas e Educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

VAINFAS, Ronaldo. **Colonização, Miscigenação e Questão Racial: Notas sobre Equívocos e Tabus da Historiografia Brasileira**. 1999. Disponível em: < www.historia.uff.br > tempo > artg8-1PDF> Acesso em: 08/06/2019 às 20h40min.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. **Buriti mais: história: manual do professor**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2017.



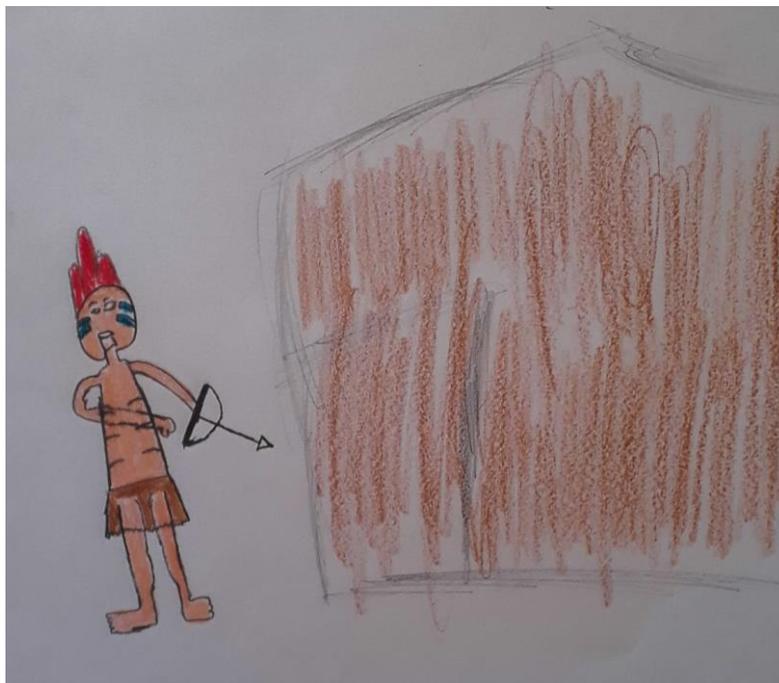
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
<b>10. Em suas práticas didáticas costuma abordar a temática indígena com frequência?</b>		
<input type="checkbox"/> Sim.		
<input type="checkbox"/> Não		
<input type="checkbox"/> As vezes		
OBS: Se o faz, como faz?		
_____		
_____		
<b>11. Sente-se satisfeito com o conteúdo relacionado à temática indígena ofertado nos livros didáticos de História?</b>		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> As vezes
<b>12. A escola em que trabalha possui materiais referentes à temática indígena além dos livros didáticos?</b>		
<input type="checkbox"/> Sim		
<input type="checkbox"/> Não		
<input type="checkbox"/> Desconheço		
OBS: Se sim, quais materiais são disponibilizados?		
_____		
_____		
<b>13. Aborda a temática indígena em quais momentos? (podendo marcar mais de uma opção):</b>		
<input type="checkbox"/> Datas comemorativas		
<input type="checkbox"/> Quando aparece nos currículos		
<input type="checkbox"/> Quando aparece nos livros didáticos		
<input type="checkbox"/> Em projetos desenvolvidos pela escola		
<input type="checkbox"/> Não aborda		
OBS: Se aborda, como a faz? (qual dinâmica, conteúdos, entre outros).		
_____		
_____		
<b>14. Você tem conhecimento sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul?</b>		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Muito pouco
OBS: Se tem, a quais conteúdos teve acesso?		
_____		
_____		
<b>15. Tem conhecimento sobre as etnias indígenas Guarani e Kaiowá?</b>		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Muito
<b>16. Tem ou já teve contato com esta população indígena (Guarani e Kaiowá)?</b>		
<input type="checkbox"/> Sim		
<input type="checkbox"/> Não		
OBS: Se tem ou já teve, qual a percepção sobre eles?		
_____		
_____		
<b>17. Em suas práticas didáticas já abordou conteúdos relacionados à etnia Guarani e Kaiowá?</b>		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Muito pouco
<b>18. Ao abordar a temática indígena em sala de aula os alunos se mostram (podendo marcar mais de uma opção):</b>		
<input type="checkbox"/> Interessados		
<input type="checkbox"/> Com preconceito/discriminação		
<input type="checkbox"/> Indiferentes		

<p><input type="checkbox"/> Com falta de conhecimento e informações</p>
<p><b>19. Já teve a experiência de ter alunos indígenas onde trabalha ou trabalhou?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Qual etnia _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Desconhece.</p>
<p><b>20. Responder se caso a resposta da pergunta N° 18 foi SIM. Você tem conhecimento de que estes alunos (indígenas) tem a língua Guarani como língua materna?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Desconhece</p>
<p><b>21. Tem algum conhecimento sobre como desenvolver atividades pedagógicas tendo em vista estas barreiras linguísticas destes alunos/as?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Quais?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p>
<p><b>22. Você considera que ao abordar a temática indígena em sala de aula poderá trazer subsídios para a melhora em suas práticas como professor (as) e conseqüentemente as representações dos alunos sobre o indígena?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Justifique.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> Não. Justifique.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> Talvez. Justifique.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

## ANEXO 2- REFERENCIAL CURRICULAR: CONTEÚDO 5º ANO-ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAS

QUINTO ANO	
	<p><b>1º BIMESTRE</b></p> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p><b>OCUPAÇÃO DO BRASIL E DO ESTADO DE MATO GROSSO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A ocupação do Sul de Mato Grosso - domínio espanhol</li> <li>✓ A ocupação do Sul de Mato Grosso - domínio português</li> <li>✓ A origem e evolução dos municípios</li> </ul> <p><b>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a ação dos colonizadores na expansão territorial.</li> <li>• Compreender o início da colonização do Estado de Mato Grosso Sul.</li> <li>• Conhecer o início da povoação em Mato Grosso do Sul.</li> </ul>
	<p><b>2º BIMESTRE</b></p> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p><b>HISTÓRIA DO BRASIL COLÔNIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O início da colonização - administração colonial</li> <li>✓ Desenvolvimento da economia brasileira</li> <li>✓ Inconfidência Mineira</li> <li>✓ Libertação dos escravos</li> <li>✓ Independência do Brasil</li> </ul> <p><b>COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a organização do Brasil colônia.</li> <li>• Compreender as etapas da colonização brasileira.</li> <li>• Identificar o significado da Inconfidência Mineira no processo de independência do Brasil.</li> <li>• Identificar a formação de comunidades, etnias e movimentos sociais e culturais no contexto Brasil.</li> </ul>
	<p><b>3º BIMESTRE</b></p> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p><b>PROCLAMAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A Guerra do Paraguai</li> <li>✓ Brasil República 1889</li> <li>✓ Nova República</li> <li>✓ O trabalho escravo e o trabalho assalariado</li> </ul> <p><b>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os motivos da Guerra do Paraguai.</li> <li>• Conhecer os motivos dos fazendeiros e dos militares no processo de independência.</li> <li>• Identificar a nova forma de governo republicano no Brasil.</li> <li>• Conhecer as características do trabalho escravo e trabalho assalariado.</li> </ul>
	<p><b>4º BIMESTRE</b></p> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p><b>OS MOVIMENTOS NA EMANCIPAÇÃO DO SUL DO ESTADO DE MATO GROSSO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A presença dos índios e dos afrodescendentes no Sul de Mato Grosso</li> <li>✓ A formação do Estado de Mato Grosso do Sul</li> <li>✓ A História da divisão de Mato Grosso</li> <li>✓ Os Símbolos de Mato Grosso do Sul</li> </ul> <p><b>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os problemas relacionados à questão da terra e à preservação da cultura indígena.</li> <li>• Identificar os motivos que levaram a formar o Estado de Mato Grosso do Sul.</li> <li>• Compreender os processos econômicos e sociais para a escolha do nome do Estado de Mato Grosso do Sul.</li> <li>• Reconhecer a Bandeira e o Hino de Mato Grosso do Sul.</li> </ul>

**ANEXO 3 – DESENHOS FEITOS POR ALUNOS/AS DA EE01, INTITULADOS COMO O “ANTES” E O “DEPOIS”.**



O “Antes”. Desenho feito por aluno/a do 6º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais.



“Antes”. Desenho feito por aluno/a do 5º ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais.



“Antes”. Desenho feito por alun/a do 5º ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais.



“Antes”. Desenho feito por aluno/a do 5º ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais.



“Antes”. Desenho feito por aluno/a do 9º ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais.



“Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 8º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais.



“Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno do 7º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais.



“Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 9º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais



“Antes” e “Depois”. Desenho feito por aluno/a do 6º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais.



“Antes”. Desenho feito por aluno/a do 6º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais.



“Antes”. Desenho feito por aluno/a do 5º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais.