



PROFHISTÓRIA

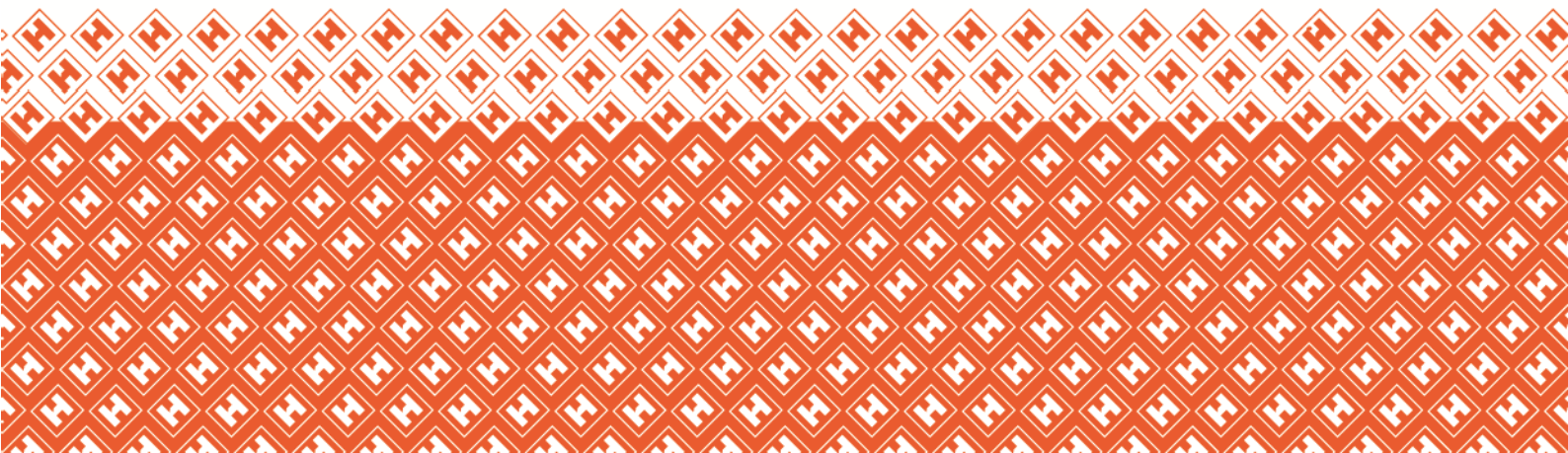
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MÍRIAN REGINA CAMARGO BARROSO

**“QUEREMOS MAIS HISTÓRIAS INDÍGENAS E XAVANTE”:
LEITURAS DE ESTUDANTES XAVANTE SOBRE OS
INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

MARÇO / 2020



MÍRIAN REGINA CAMARGO BARROSO

**“QUEREMOS MAIS HISTÓRIAS INDÍGENAS E
XAVANTE”: LEITURAS DE ESTUDANTES XAVANTE
SOBRE OS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de
Mestrado Profissional em Ensino de História em
Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de
Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do
título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Júnior

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço
escolar

CUIABÁ-MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

B277q Barroso, Mirian Regina Camargo.
"QUEREMOS MAIS HISTÓRIAS INDÍGENAS E XAVANTE : leituras de
estudantes Xavante sobre os indígenas no livro didático de história / Mirian Regina
Camargo Barroso. -- 2020
131 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Osvaldo Rodrigues Júnior.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Saberes e práticas no espaço escolar. 3. Livro didático de
História. 4. Indígenas. 5. Xavante. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "QUEREMOS MAIS HISTÓRIAS INDÍGENAS E XAVANTE": LEITURAS DOS ESTUDANTES XAVANTE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM CAMPINÁPOLIS-MT

AUTOR (A): MESTRANDO (A) Mirian Regina Camargo Barroso

Dissertação defendida e aprovada em **13 de abril de 2020**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Osvaldo Rodrigues Junior - Presidente da banca/Orientador(a)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Osvaldo Mariotto Cerezer – Examinador(a) Externo(a)

Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Renilson Rosa Ribeiro – Examinador(a) Interno(a)

Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Ana Maria Marques – Suplente

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Cuiabá/MT, 13/4/2020.



Documento assinado eletronicamente por **RENILSON ROSA RIBEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/05/2020, às 00:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/05/2020, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Osvaldo Mariotto Cerezer, Usuário Externo**, em 19/05/2020, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MIRIAN REGINA CAMARGO BARROSO, Usuário Externo**, em 19/05/2020, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2524345** e o código CRC **FCDE27B7**.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as práticas de leitura do livro didático de História dos alunos Xavante do município de Campinópolis-MT. Os objetivos específicos foram: 1) analisar a questão indígena nos livros didáticos de História brasileiros; 2) investigar a história e cultura dos Xavante; 3) analisar as práticas de leitura do livro didático dos estudantes Xavante. Metodologicamente o trabalho está sustentado na pesquisa participante conforme Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta. Ainda em técnicas de ensino da pedagogia de Celestin Freinet. Teoricamente a análise foi baseada nos debates da Nova História Cultural, especialmente no conceito de representação a partir de Sandra Jatahy Pesavento e Roger Chartier. Inicialmente realizamos um breve estado da arte acerca do campo de pesquisas em livros didáticos e as representações das etnias indígenas nos livros didáticos de História. Em um segundo momento procuramos apresentar o campo da pesquisa e conhecer a história e cultura dos Xavante. Por fim, realizamos a investigação empírica com estudantes Xavante do Ensino Médio de uma escola estadual de Campinópolis-MT. O produto foi a produção do jornal mural como técnica de investigação para registrar a leitura que os estudantes fizeram do livro didático de história. Os resultados expressam uma leitura crítica em relação as representações das etnias indígenas no livro didático de História, que indica a ausência da cultura e história dos Xavante.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar. Livro didático de História. Indígenas. Xavante.

ABSTRACT

The aim of this work was to investigate the reading practices of the history textbook of Xavante students from Campinápolis-MT. The specific objectives were: 1) to analyze the indigenous issue in Brazilian history textbooks; 2) to investigate the history and culture of the Xavante; 3) to analyze the reading practices of the Xavante students' textbook. Methodologically, the work is based on the participating research according to Elsie Rockwelle and Justa Ezpeleta. Also in teaching techniques of Celestin Freinet's pedagogy. Theoretically the analysis was based on the debates of the New Cultural History, especially the concept of representation from Sandra Jatahy Pesavento and Roger Chartier. Initially we conducted a brief state of the art on the field of research in textbooks and the representations of indigenous ethnic groups in history textbooks. In a second moment we tried to present the field of research and get to know the history and culture of the Xavante. Finally, we carry out empirical research with Xavante high school students from a state school in Campinápolis-MT. The product was the production of the mural newspaper as a research technique to record the students' reading of the history textbook. The results express a critical reading of the representations of the indigenous ethnic groups in the history textbook, which indicates the absence of the Xavante culture and history.

Keywords: History teaching. Knowledge and practices in school space. History textbook. Indigenous people. Xavante.

ROWASU.U.¹

Ãhã ronhuri ihoimana iwaihu,u,da ãma dahoimanada romnhoréna xavante tete iwasu,u,za`rana daro Campinápolis `remnhã MT. Iromhawimhã: 1) ãma romnhoréna Xavante wasu,u,na daro Campinápolis ´remhã : 2) iwaihu ,u , da xavante wasu ,u , : 3) Imori `ratahawi te ãma romhuriza´ra ãnorihã Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta duré romnhoré `wa Célestin Freinet. Imori´ratahawi te ãma romhu romnhoré dasi ahoi te ãma ti hoiba rowasu, u, témna dahoimanana . tete iwasu,u , zarina Sandra Jatahy Pesavento e Roger Chartier. Imori`rada wa ãma romnhoréza `rani. Tahawa wa abaza`rani date waihu,u, za`rada xavante hoimanazéhã . da`rãsutu`wa. Wawaihu,u, za`rani romnhoré`wanori xavnte ãma romnhorézé estadual ãm. Campinápolis `remhã MT. Romnhoré `wanori tete ãma irowasu,u, za´razarina romnhoré teti hoiba romnhihoto waihu,u,zé mna Xavante norima.

Damreme-nhitobzé. Rowasu,u, manhari iwaihu,u,da ãma dahoimanada romnhorézébre rowasu,u, na a,u,wenorima .Xavante ma

¹ O resumo em língua Xavante foi escrito por Eugênio Sipajabé Sererowae entrevistador/intérprete do programa Cadastro Único de Campinápolis.

A minha avó Jacira (in memoriam) que hoje me faz muita falta, mas foi por toda a minha vida exemplo de serenidade, tolerância e força. Por ter ensinado com sua trajetória de vida que o mais importante é a família e que apesar de sermos todos diferentes somos um. Esta conquista também é sua.

AGRADECIMENTOS

Acredito que existe um plano e acredito mais, existe um plano perfeito, nada na vida é por acaso, estive nos lugares certos com as pessoas certas e nas horas certas, e esse mestrado foi mais uma prova deste plano Dele para mim e sou muito grata por esta oportunidade e as muitas pessoas que tornaram esta jornada possível.

Agradeço ao meu marido, Basílio, meu maior incentivador, sempre acreditando em mim, mais do que eu mesma. Sem a sua compreensão e colaboração os obstáculos seriam intransponíveis.

Ao meu filho, Luiz, que pelo simples fato de existir exige que eu me esforce para ser uma pessoa melhor. Meu amor é incondicional, e minha admiração pela pessoa que está se tornando. A Isabelle, minha filha do coração, uma enteada linda, inteligente e um orgulho, obrigada pela força no inglês.

Aos meus pais, que me deram suporte físico e emocional, com todo carinho e cafezinho todas as quintas das viagens, meu muito obrigada por tudo, por ter me ensinado a lutar pelos meus sonhos e principalmente que a educação é libertadora.

A minha sogra e ao meu sogro que me apoiaram e me colocaram constantemente em suas orações e preces.

A minha família linda, a de sangue a que eu ganhei quando casei, sei que todos estiveram preocupados e em oração por todo este tempo do curso.

Aos meus colegas da SMAS/CRAS e ao Clube da Melhor Idade de Campinópolis, grupos de idosos, todos torceram por mim, meu refúgio emocional, quando eu precisava me sentir bem era para lá que eu ia. E um obrigada muito especial a Katyane, minha chefe e amiga.

A dona Jô e sr. Gilberto, a Luciana, Alexandre e a Luísa, que me acolheram, num dos momentos mais difíceis da vida deles, muito obrigada pela hospitalidade, pelo cuidado e carinho. Não tenho palavras para descrever o quanto me senti amada em suas casas, certamente meu caminho foi muito melhor com a ajuda de vocês.

Aos meus colegas do curso, que me inspiraram a ser uma profissional melhor, uma pessoa melhor, pessoas inteligentes, criativas, cientes do importante papel social e político do professor. Só esta turma mesmo para fazer um final de semana de muito estudo ser divertida.

A coordenadora do curso, a Prof^a Dr.^a Ana Maria Marques, que nos foi sempre solícita, companheira, sua atuação extrapolou o profissional sendo sempre competente e muito humana. Também as secretárias que nos acompanharam a Jorciane e a Valeska muito obrigada.

Aos professores que tivemos contato, seja em sala, na banca, ou nos eventos, de forma muito especial quero agradecer aos professores Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer e Dr. Renilson Rosa Ribeiro, que na qualificação foram muito sensíveis as fragilidades do meu projeto e assertivamente contribuíram ricamente para a pesquisa.

Aos estudantes Xavante que participaram da pesquisa, sendo os sujeitos mais “autênticos” possíveis, eles são o futuro do seu povo, e com certeza esse futuro será brilhante. Ao meu amigo Eugênio que contribuiu como o resumo em Xavante, o que abrilhantou o meu trabalho com o que de mais precioso se pode trazer a esta pesquisa: a identidade Xavante.

E ao meu orientador prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Júnior, um agradecimento muito especial, por aceitar caminhar comigo nesta jornada e ser essa pessoa generosa e paciente. Por sua organização, seu empenho e benignidade, minha admiração e gratidão eternas.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma do trono Macro-Jê 52

Figura 2 – Mapa dos Territórios Xavante em Mato Grosso 54

Quadro 1 – Comparativo de quantidade de imagens identificadas por aluno/volume ... 86

Quadro 2 – Análise do Jornal Mural..... 87

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes indígenas na unidade escolar por turno no último triênio 46

Tabela 2 – Detalhamento do total de alunos e de alunos indígenas por turma/ano do ensino médio na unidade escolar..... 47

Tabela 3 – Áreas de povoação Xavante 53

LISTA DE SIGLAS

Caldeme	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CASAI	Casa da Saúde do Índio
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNME	Campanha Nacional de Material de Ensino
Colted	Comissão do Livro Técnico e Didático
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Fename	Fundação Nacional de Material Escolar
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDH	Livro Didático de História
MEC	Ministério da Educação
Opan	Operação Anchieta
PA	Projeto de Assentamento
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SESAI	Secretaria Especial da Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terras Indígenas

Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Esta palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e muitas vezes é negativo. (Daniel Munduruku, 2019)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA	21
1.1 As pesquisas com Livros Didáticos: a construção de um campo e de um objeto	21
1.2 Os indígenas nos Livros Didáticos de História.....	32
1.3 O ensino de História Indígena	38
CAPÍTULO 2 – OS ESTUDANTES XAVANTE FRENTE A TRADIÇÃO ESCOLAR: CONHECENDO O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	43
2.1 Campo de pesquisa: o município e a escola	43
2.2 Xavante: os sujeitos da pesquisa	48
CAPÍTULO 3 – AS REPRESENTAÇÕES DOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES XAVANTE	62
3.1 Traçando um caminho da observação e expressão: pesquisa participante e pedagogia Freinet.....	62
3.2 A produção do jornal mural com os estudantes Xavante	73
3.3 O conteúdo do jornal mural: leituras do livro didático de História de estudantes Xavante	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES.....	100

INTRODUÇÃO

A História do Brasil é marcada por desigualdades, violências e um culto a “civilidade” trazida pelo europeu. Isso se reflete diretamente nos livros didáticos de História. Como consequência da negação das matrizes negras e indígenas, formou-se uma sociedade igualmente preconceituosa e intolerante. Na busca por uma sociedade mais justa e tolerante, a educação tem um papel essencial na construção deste cidadão através de todo o processo educativo, que tem como locus principal a escola e a relação estabelecida entre a criança e adolescente com este ambiente e os sujeitos deste ambiente.

O papel do professor neste desafio é estar preparado para uma educação ética, democrática que promova o respeito a diversidade, sem preconceitos e violência. Neste sentido a formação acadêmica deste profissional e os materiais didáticos que o auxiliam na sala de aula devem estar em convergência com este ideal de sociedade. No entanto, estas são demandas relativamente novas. A temática indígena, apesar de sua presença neste território ser anterior à do europeu, ganhou força e urgência a partir da década de 1970, e se fortaleceu com a Constituição de 1988, que reconheceu a cidadania plena dos povos indígenas, o que não significou o gozo de todos seus direitos sem lutas.

A questão da terra para o povo indígena é de caráter existencial e essa foi uma bandeira defendida com afinco pelos movimentos indígenas e indigenistas. Neste intento, a afirmação de sua identidade étnica também foi um aspecto, senão o mais importante a ser preservado e reconhecido, pois sua identidade “indígena” estava intrinsicamente ligada à terra, ou seja, uma vez que não fossem reconhecidos como tais, perderiam o direito à terra, que garantiria seu modo de vida. O fato é que os povos indígenas resistiram a toda sorte de violência, mesmo que por muito tempo o Estado tenha tentado apagá-los da História, relegando-os ao desaparecimento, seja pelo extermínio, seja pela “aculturação”.

Partindo desta delimitação temática o presente trabalho teve como problemática de pesquisa: identificar se os estudantes Xavante de uma escola estadual de Ensino Médio do município de Campinópolis-MT se consideram representados nos três volumes da coleção didática “História: passado e presente” aprovada no PNLD 2017 e utilizada pela

escola campo da pesquisa. Participaram da pesquisa doze alunos Xavante com idades entre 15 e 18 anos.

A pesquisa foi realizada no município de Campinápolis que fica no Vale do Araguaia no estado de Mato Grosso, com população estimada em 15.386 habitantes, sendo cerca de 8.500 indígenas da etnia xavante, distribuídos em 151 aldeias em 05 micro áreas.² Esta população é atendida pela rede pública de ensino nas aldeias, mas parte das crianças e adolescentes em idade escolar frequentam escolas na zona urbana. A expressividade desta etnia que compõe o município reforça e justifica a necessidade e relevância de se tratar a temática indígena com seriedade, respeito e justiça.

A atuação como docente na disciplina de História nesta instituição de ensino público de um município de pequeno porte no interior de Mato Grosso, que apresenta uma diversidade étnica muito grande, sustentou a escolha do tema da investigação.

No contexto dessa realidade escolar, faz-se fundamental elencar novas abordagens no ensino de História, sobretudo com a promulgação da Lei 11.645/08 que prevê a obrigatoriedade do ensino de História dos povos indígenas, africanos e seus descendentes. Ainda que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) resguardem o respeito a diversidade, valorização das diversas culturas, a luta por direitos e reconhecimento como protagonistas de suas próprias escolhas ainda se faz necessária e em processo de reconhecimento por parte dos povos indígenas.

A relevância deste tema se situa na necessidade de fazer uma história do Brasil onde as diversidades culturais e étnicas sejam devidamente representadas, desmitificando a teoria da democracia racial que vimos ser amplamente difundida no Brasil. O racismo e o preconceito percorrem os corredores das instituições educacionais muitas vezes de forma velada, como percebemos na pesquisa de Flávia Ribeiro e Cândida Soares, quando tratam do racismo institucional.³ Dedicar-se a ações que tentem desconstruir os estereótipos negativos que são reproduzidos pelos livros didáticos e mídias em geral pode significar um avanço em direção a efetivação da Lei 11.645/2008 e mais importante, na construção de uma educação libertadora, tolerante e digna.

A realidade dos pequenos municípios em relação aos professores que atuam em sua rede de ensino muitas vezes é precária, com escassez de profissionais formados na

² Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2019

³ RIBEIRO, Flávia Gilene; COSTA, Candida Soares. O racismo institucional e seus contornos na educação básica. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as (ABPN)*, v.10, n. 24, p. 392-408, 2018.

área de atuação. Sendo assim vemos com frequência aulas de uma determinada disciplina sendo ministradas por professores de outra. Essa discussão se faz necessária à medida que abordamos a importância do livro didático no cotidiano escolar, conforme é abordado por Priori que discute este assunto da realidade escolar.⁴

É nessa realidade que se investigou as práticas de leitura dos alunos indígenas. Dessa forma, fez-se necessário entender o livro didático de História nas suas múltiplas tensões e intenções. Segundo Marcos Silva,

Falar sobre o livro didático, é antes de mais nada, analisar o livro didático de história e refletir sobre o conhecimento histórico. Discutindo o livro didático de história, então aborda-se problemas que são comuns a qualquer tipo de conhecimento em história.⁵

Estabelecendo como material empírico o livro didático de história, buscamos analisar as concepções de História veiculadas em seu conteúdo e verificar se vão de encontro com a concepção prevista e eleita pela legislação e diretrizes curriculares vigentes. Portanto, debruçar-se também sobre esta documentação se faz de extrema relevância.

Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. Isso é permitido por meio das interrogações que podem ser feitas, quer em termos do conteúdo, quer de discurso, sem deixar de levar em consideração aspectos referentes a temporalidade e espaço. O que, por sua vez, possibilita indagar sobre a que e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar. Nesse aspecto em particular, vincula-se à história das instituições escolares e, amplamente, à das políticas educacionais.⁶

Dessa forma, este estudo teve como objetivos específicos: a) conhecer as pesquisas que tratam das representações dos indígenas nos livros didáticos de História; b) investigar a cultura e história Xavante; c) captar as representações dos indígenas no livro didático de História a partir da leitura dos estudantes Xavante.

⁴ PRIORI, Ângelo. A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura. **Revista História & Ensino**, n. 1, p. 17-22. Londrina, UEL, 1995.

⁵ SILVA, Marcos; ANTONIACCI, Maria Antonieta. Vivências da contramão: produção do saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de História**, n. 19. São Paulo: Marco Zero/Anpuh, 1990.

⁶ CORRÊIA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 52, UNICAMP, 2000.

Buscando captar a percepção que os alunos indígenas têm das representações que o livro analisado apresenta, os questionários aplicados foram examinados com o intuito de verificar como estes fazem a leitura destas representações, que são uma construção feita a partir do objeto que querem representar. Pesavento alerta para o amplo sentido do conceito de representação, que tomou robustez com a crise das ciências sociais, e se tornou uma categoria central da História Cultural.⁷ Para Chartier essa “crise” abalou as antigas certezas mas impulsionou a História a se renovar, se reinventar, para assim com novas metodologias e reflexões teóricas gerar novos saberes e resultados.⁸ Para pensar representação, recorreremos ao que Chartier nos traz, ao relacionar o conceito a dois sentidos teoricamente opostos, o da ausência e o da presença. Podemos utilizar ambas colocações para pensar as representações dos indígenas no livro didático, o da ausência quando aquela imagem está ali representando aquele grupo, então separando nitidamente o que representa o apresentado. E a exposição pública de uma pessoa ou grupo na exibição – na presença – da imagem.⁹

Tanto para Pesavento quanto para Chartier, as representações são construções, são produções feitas pelo homem para representar uma sociedade, onde as relações sociais orbitam em torno dessas representações. Mas, se as representações são imbuídas de valores e intenções a sua percepção, sua leitura também é carregada de significações que podem distanciar-se da intenção de quem as produziu. As representações que os não indígenas construíram dos indígenas nós já conhecemos e através de várias pesquisas conseguimos constatar os motivos desse resultado, o que nos interessa nesta pesquisa é perceber como o indígena vê – interpreta – esta representação.

Pesavento delibera que “A História Cultural se torna, assim uma representação que resgata representações, que se incumbe de construir uma representação sobre o já representado”¹⁰. Fazendo uma analogia, podemos pensar que buscamos entender que representação os alunos indígenas fazem da representação já feita deles mesmos, e como o ensino de história pode usar estes resultados para transpor o desafio de proporções imensuráveis do que é o ensino de História para os indígenas e dos povos indígenas, como

⁷ PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2004, p. 19

⁸ CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia: A História entre certezas e inquietude**. Editora Universidade, Porto Alegre, 2002. p. 22.

⁹ Ibidem, p. 74.

¹⁰ PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2004. p. 43.

bem levanta Circe Bittencourt. Para a autora, existe uma demanda latente por este ensino de história, no entanto, para este feito há que se (re)considerar vários conceitos, entre eles a diversidade e a identidade.¹¹

Para realização da pesquisa empírica foi utilizada a metodologia da pesquisa participante. De acordo com Rockwell e Ezpeleta¹² esta pesquisa pode ser definida como um método em que a comunidade pesquisada é envolvida no processo da pesquisa e convidada a analisar sua própria realidade, ela toma como objeto um grupo de pessoas (comunidades, grupos sociais) e o pesquisador pode ou não ser parte desta comunidade, no entanto deve conhecer, estudar este grupo para assim entendê-lo e a partir daí, formular possibilidades para a garantir que os objetivos sejam alcançados.

Ainda foram utilizadas as técnicas da metodologia de ensino de Celestin Freinet¹³ no trabalho empírico realizado com os alunos, entre elas a roda de conversa, o plano de trabalho, a correspondência e o jornal mural.

Desta forma, o presente trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro, apresenta o campo de pesquisas com livros didáticos (LD), começando com os trabalhos de Choppin e relacionando o percurso desta área de pesquisa no Brasil, levando em consideração o Programa Nacional do Livro Didático como política pública, evidenciando o papel do LD para a Política Pública Educacional. Neste sentido, levantou-se a questão indígena no Livro Didático de História (LDH), por meio de um breve “estado da arte” acerca das representações desse segmento social no LD. Ainda no mesmo capítulo introduzimos o debate sobre o Ensino de História Indígena, pautado em pesquisas que promovam um olhar da história a partir destes grupos sociais, tentando traçar uma linha de pensamento que vá de encontro com a velha forma de contar a história do Brasil, escalando o indígena como protagonista, lançando luz à sua versão da história.

O segundo capítulo é destinado a apresentação do campo de pesquisa e dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, apresentamos o município de Campinópolis com suas principais características econômicas, sociais, demográficas e históricas de forma a valorizar toda sua configuração, principalmente no tocante à estreita relação com o povo Xavante. Neste capítulo se discorre também sobre a escola estadual em que a investigação

¹¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O Ensino de História para as Populações Indígenas. **Em aberto**, ano 14, n.63, Brasília, jul./set. 1994.

¹² EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. Cortez Editora, São Paulo, 1989. P 77.

¹³ FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. 7. ed. (Tradução: J. Baptista) São Paulo: Martins Fontes, 2004.

foi realizada, destacando sua peculiar realidade, de múltipla demanda de culturas e grupos sociais diferentes. Ainda discorreremos sobre a história e cultura Xavante que se apresenta como parte desta sociedade, e que está inserida em vários setores do município. A população Xavante corresponde a aproximadamente metade da população de Campinápolis e não vive isolada ou à margem do município, mas é parte ativa da sociedade como um todo, e na escola também se faz presente de forma expressiva.

No terceiro capítulo está exposta a análise do conteúdo do livro didático relativo aos indígenas com base no conceito de representação de Roger Chartier e a leitura do livro didático pelos alunos indígenas. Neste capítulo, a metodologia escolhida e as técnicas de ensino ganham corpo e dão suporte a discussão que foi levada para a pesquisa com os estudantes indígenas, que na verdade serviu de base para dar uma ampla abertura para que estes estudantes pudessem se manifestar sobre a representação dos indígenas no livro didático de história e/ou ter sua manifestação registrada para que pudesse ser analisada. Os caminhos para este diálogo foram trilhados em conjunto com os participantes da pesquisa, e eu, como professora/observadora/pesquisadora, me dispus a levar uma proposta de trabalho, não tendo em nenhum momento apresentado algo finalizado ou definido, que não pudesse ser alterado conforme demanda dos estudantes ou das observações.

CAPÍTULO 1 – OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

1.1 As pesquisas com Livros Didáticos: a construção de um campo e de um objeto

Para pensarmos o livro didático devemos considerar a complexidade que envolve este objeto, desde sua natureza, seu contexto e os sujeitos envolvidos em todo processo de produção, distribuição e utilização. Choppin nos chama atenção a sua condição de fonte histórica, que por muito tempo foi desprezada pelos pesquisadores da área da Educação, o autor revela também que os historiadores foram os pioneiros a se interessar pela pesquisa com livros didáticos no meio científico¹⁴.

Ainda nos apoiando em Choppin na tentativa de elaborar um desenho do que vem a ser este livro, sua importância para a educação e os aspectos que o tornam tão significativo objeto de estudo na atualidade, buscamos traçar aqui algumas considerações que transformaram as pesquisas sobre livro didático a partir de 1960. O livro didático (LD), assim como as pesquisas que o tem como foco se alteraram com o passar dos anos. O LD ou manual didático, ou livro escolar, já foi percebido como instrumento de transmissão ideológica e cultural, como elemento escolar para construção identitária de uma nação, um símbolo nacional, uma mercadoria editorial, suporte pedagógico. Foi voltado somente para o professor, e já teve também o formato de folhas clássicas e entre outros aspectos um produto normatizado pelo Estado¹⁵.

Definir um conceito para o livro didático foi, igualmente a estabelecer uma nomenclatura, uma árdua tarefa a qual vários pesquisadores se dedicaram resultando uma vasta gama de possibilidades:

Essa definição varia segundo os lugares, as épocas, os suportes, os níveis e as matérias de ensino, as vezes dos contextos políticos, econômicos, social, cultural, estético... mas também, e sobretudo, em função da problemática científica que se insere. Como todo objeto de

¹⁴ CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**. ASPHE/FaE/EFPeL, v. 11, p. 5-24, Pelotas, 2002.

¹⁵ CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros didáticos escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**. ASPHE/FaE/EFPeL, v. 12, n. 24, p. 9-28, Pelotas, 2008.

pesquisa, o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual: não pode então ter uma definição única.¹⁶

A dificuldade de conceituar o livro didático pode residir na sua multifuncionalidade, que Choppin destacou como sendo quatro funções essenciais:

- Função referencial: curricular ou programática, depositário de conhecimentos técnicos que um grupo social acredita que seja necessário transmitir as novas gerações;
- Função instrumental: põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades;
- Função ideológica: é a mais antiga, enquanto vetor essencial da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes;
- Função documental: é uma visão recente, que entende que o livro pode fornecer e pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

Estas funções estão sujeitas ao contexto sociocultural, aos níveis e métodos de ensino, e principalmente ao uso que se faz do livro, que não é o único instrumento que está inserido no processo de ensino aprendizagem, ele coexiste com outros suportes pedagógicos, sendo assim deve estar alinhado com estas demais fontes de conhecimento. Apesar da sua condição perecível ele deixa registros importantes, marca uma geração que o utilizou, e ainda fornece às gerações futuras de pesquisadores indícios para se compreender esta sociedade (que o usou e a que está representada em seus textos e imagens). O LD pode nos revelar mesmo nos seus silêncios e ausências, inclusive “gritar” nos seus silêncios, basta o pesquisador saber fazer a sua leitura, que pode ser de forma negativa, o que o livro não quer mostrar e porque não quer mostrar.

As multifaces do livro didático, e a importância que este material ganha com a massificação da educação, atraem as pesquisas da área da educação para este objeto, as pesquisas se multiplicam e Choppin propõe dividi-las em duas categorias:

- O livro didático é entendido como um documento como qualquer outro, e através dele é analisado seus conteúdos, temas abordados, personagens;
- O livro físico é valorizado em detrimento ao seu conteúdo, o percebem como um produto mercadológico ou um utensílio criado em função para usos específicos em determinado contexto.

¹⁶ CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**. ASPHE/FaE/EFPeL, v. 13, n. 27, p. 9-76, Pelotas, 2009. p. 74.

Dois fatores se destacaram como motivadores para o interesse de se pesquisar as edições didáticas pelo mundo. Primeiramente o fato dos LDs estarem massivamente presentes em muitos países e ser responsável por expressiva fatia no mercado editorial destes países, o que por exemplo acontece com o Brasil. Um estudo da produção e vendas do setor editorial brasileiro indicou que, no ano de 2015, 50% dos livros vendidos e que circularam neste ano foram didáticos¹⁷.

Outro fator é o crescente interesse que os historiadores têm por esta área, que olham para este objeto com uma multiplicidade de funções devido sua complexidade e riqueza de interações. Na década de 1960 alguns países já haviam iniciado pesquisas neste campo, porém, a partir de 1980 se percebe um significativo aumento nas pesquisas, por vários países, os precursores foram Estados Unidos, Alemanha, Japão, Grã-Bretanha e França seguidos já na década de 1980 por Grécia, Bulgária, Coreia, Argentina, Chile, Espanha, Portugal e Brasil¹⁸.

A complexidade desse material se dá pois ele se modifica, se transforma de acordo com o contexto de sua produção, o LD é concebido na maioria dos países sob a regulamentação do governo, são poucos os casos que o Estado não exerce pouca ou nenhuma influência, ou controle sobre a sua confecção. Se acompanharmos o percurso das pesquisas com LD perceberemos que na década de 1960 as pesquisas se pautavam na análise dos conteúdos das obras, ou no estudo das imagens numa perspectiva sociológica. Era evidente que o LD não era um espelho que refletia a sociedade como era realmente, mas o que gostariam que ela fosse. Não só que está nos livros deveria ser analisado, mas o que não se quis mostrar nele também. A partir dos anos de 1970 houve uma mudança de perspectiva na análise do LD, seus conteúdos ganham uma perspectiva epistemológica e didática propriamente dita¹⁹.

Qual discurso os manuais sustentam sobre determinada disciplina e sobre seu ensino? Qual(s) concepção(s) de história, qual(s) teoria(s) científica(s) ou qual(s) doutrina(s) linguística(s) representam ou privilegiam? Qual papel atribuem a disciplina? Que escolhas são efetuadas entre os conhecimentos? Quais são os conhecimentos

¹⁷ CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 83-100, 2017.

¹⁸ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

¹⁹ Ibidem, p. 558.

fundamentais? Como eles são expostos, organizados? Quais métodos de aprendizagem (indutivo, expositivo, dedutivo, etc.) são apresentados nos manuais?²⁰

Na década de 1980 outras mudanças no olhar para o livro didático se apresentam com a influência da história das mentalidades e Choppin evidencia que os avanços da semiótica trouxeram inovações quanto a iconografia didática, e as pesquisas envolvendo o LD levam este fato em consideração. As pesquisas vão se avolumando e modificando seu enfoque, os prefácios onde os autores expõem suas intenções ideológicas ou pedagógicas são o alvo dos pesquisadores nos anos de 1990, aproximando os pesquisadores novamente do livro em si. Buscou-se analisar se o projeto descrito no prefácio se aplica no seu conteúdo e sua abordagem, não só o prefácio, mas pode-se perceber se os princípios do autor estão expressos no livro através dos conteúdos selecionados, dos títulos, dos subtítulos, das atividades propostas, inclusive notas de rodapé e resumos, em tudo isso podemos encontrar a digital do autor²¹.

Acompanhar a trajetória histórica do livro didático é acompanhar a história das disciplinas escolares e a história da educação. Neste sentido, criar bancos de dados de pesquisas nestas áreas é essencial para poder se desenhar o panorama da educação no mundo. Desenvolver programas que acumulem dados deixa de ser interesse apenas de bibliotecários e documentalistas para, a partir da década de 1980, ser objeto de pesquisas de historiadores:

Os tratamentos bibliográfico e documental tradicionais foram substituídos por novas abordagens que implicam uma nova definição do objeto, novos métodos de análise e novas exigências no acesso aos documentos.²²

A criação do programa Emmanuelle, que foi desenvolvido na França no Departamento de História da Educação do INPR em 1980, conta com um banco de dados que contabiliza a produção nacional de manuais escolares desde 1789, fazendo uso de técnicas informatizadas para o acesso a esta produção, cada vez mais crescente, é uma iniciativa de oportunizar e compartilhar o conhecimento já produzido nesta área. Ele é uma referência para outros pesquisadores que se inspiram para se empenhar neste laborioso projeto de catalogação e análise de produção escolar de seus países. O livro

²⁰ Ibidem, loc. cit.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem, p. 562.

didático é, devido a sua natureza, muitas vezes visto como secundário e alvo de um mercado muito específico e, portanto, sua visibilidade parece ser limitada. No entanto, com o empenho dos pesquisadores e a iniciativa de editoras de abrir seus arquivos para pesquisa, este campo de pesquisa que é amplo e de uma intensa vascularidade de temas e abordagens, se apresenta como promissor, visto que a demanda por estudos que tragam o livro didático como objeto de pesquisa é um campo recente e efervescente no tocante as pesquisas voltadas para o ensino.

As pesquisas com livros didáticos no Brasil começaram timidamente na década de 1970, sendo possível identificar cerca de cinquenta trabalhos acadêmicos acerca do tema até a década seguinte. O crescimento do interesse por esta área se deu mais efetivamente na década de 1980, a partir daí Munakata aponta para um gradativo aumento de trabalhos que se dedicaram ao livro didático utilizando as mais diversas abordagens, metodologias e “lugares”. O autor destaca o ano de 1999 como um marco, pois após a participação de vários pesquisadores brasileiros do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares na Universidade do Minho – Portugal, houve uma ampliação do número de trabalhos. Este encontro motivou a realização de mais eventos desta natureza e a criação de centros, projetos e núcleos de pesquisa com esta temática, o que resultou num total de 800 trabalhos produzidos entre os anos de 2001 e 2011²³.

Diferentes são as abordagens desse tema no Brasil. Percebe-se que os pesquisadores brasileiros são sensíveis às mudanças que ocorreram no livro didático no decorrer do tempo e buscam fazer uma análise completa, dentro do contexto que estão inseridos, fazendo as perguntas do seu tempo para o livro, olhando para ele e esperando dele as respostas do seu tempo. Helenice Rocha destaca:

Se por um lado, tratar das políticas relativas ao livro didático e ao currículo que veicula nos remete a uma epistemologia escolar, por outro lado, abordá-los requer considerá-los em sua historicidade. As políticas para o livro didático se constituíram juntamente com as políticas que estruturaram a escola brasileira como sistema, a partir de 1930.²⁴

A trajetória histórica dos livros didáticos nos possibilita trilhar paralelamente as veredas da história da educação brasileira e também das disciplinas escolares, permite

²³ MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas – SP, v. 12, n. 3, p. 181. Set./dez. 2012.

²⁴ ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. p. 11-30, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

percorrer a legislação educacional e formação de uma política pública que atendeu a demanda essencial para o desenvolvimento do país. Podemos assim retomar como se deu a construção desse objeto que hoje é tema tão prestigiado nas pesquisas acadêmicas pelos cursos de graduação e pós-graduação brasileiros.

O Governo Federal é o maior comprador de livros didáticos no Brasil e do mundo²⁵. Esse status desperta nos pesquisadores a ânsia de entender todo o dispositivo histórico, econômico, político, social e educacional deste dado, buscando traçar os vários caminhos que levam o livro didático a ser esse objeto fomentador de uma política pública voltada para ele e assim todos os aspectos e sujeitos ligados a ele são também merecedores de atenção por parte dos pesquisadores.

A criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública federal de compra e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas públicas de ensino básico do país, em 1985, expressa toda a rede que se forma na educação em torno do livro didático²⁶. Este programa, por sua vez, ganha notoriedade ao passo que vem se aperfeiçoando e atendendo um público colossal no território gigantesco que é o Brasil, envolvendo o mercado editorial privado e investindo um valor voluptuoso dos recursos do MEC; o valor gasto em 2017 através do PNLD foi de R\$ 1.230.847.582,00 em 144.767.947 de exemplares de livros didáticos para atender toda a educação básica²⁷.

O trajeto percorrido para se chegar no PNLD de hoje, é foco de muitas pesquisas atuais no campo de pesquisa que tem como objeto principal de análise o livro didático. Com a defesa da tese de Circe Bittencourt em 1993 que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava, para além da denúncia da ideologia, o que era comum até a década de 1980, a pesquisadora dá um novo fôlego as pesquisas com livros didáticos abordando aspectos que os relacionam a política pública educacional, a produção editorial e os demais sujeitos que fazem parte deste processo, seu lugar na escola como elemento peculiar do saber e da cultura escolar, como instrumento de apoio para as disciplinas escolares, e os usos e práticas desse material pelos professores e alunos. Ela busca inspiração para essa renovação temática em autores que estão desde 1970 propondo

²⁵ CAIMI, Flavia Heloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p.33-54, 2017.

²⁶ CASSIANO, op. cit.

²⁷ Ibidem.

essas discussões na Europa, como Choppin, Chervel e Chartier, entre outros, que já viam no livro didático um objeto complexo, essencial ao processo educativo, que vai além do texto que está escrito em suas páginas, que denota de toda uma legislação para sua produção/circulação que é muitas vezes regida pelo Estado, e que é um produto cultural²⁸.

Circe Bittencourt faz este retrospecto da pesquisa com livros didáticos no Brasil e concorda com Munakata ao apontar que a década 1980 é marcadamente relevante para esta área. Ela justifica que o aumento de cursos de pós-graduação propiciou o aumento das pesquisas, mas lembra que já haviam pesquisas anteriores e destaca o trabalho de Guy de Hollanda, “Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)”, feito a pedido do Inep em 1957. A autora ainda revela que os manuais de história são os preferidos nas pesquisas, não só aqui no Brasil como em outros países.

As pesquisas que tinham como foco o livro didático de história até meados de 1990 podem ser divididas em duas dimensões, como aponta Flavia Eloisa Caimi. Na primeira, há prevalência de análise de conteúdos presentes ou não nas obras, aferindo a influência da historiografia, sem uma leitura aprofundada; o livro era tido como divulgador do conhecimento histórico acadêmico. Outra dimensão se propunha a fazer a crítica ideológica, apontando o livro como disseminador da versão dos vencedores, dos dirigentes, dos personagens carimbados em detrimento dos grupos minoritários. A autora corrobora que, na década de 1990, as perspectivas investigativas se ampliaram e entraram em cena pesquisas destinadas a averiguar a validade do PNLD como política pública eficaz²⁹.

Como já foi estabelecido, muitos são os caminhos para se analisar o livro didático, no entanto, vale considerar que as políticas públicas oportunizam que nos aventuremos por vários aspectos importantes que vão da sua produção ao destino final, que é o aluno, e ao uso que este faz do livro didático.

Holien Gonçalves Bezerra relembra:

Em democracias consolidadas, as políticas de Estado resultam de uma convergência de situações que perpassam as necessidades iniciais básicas percebidas e acalentadas por pessoas e grupos sociais, e também as tentativas de atender a essas necessidades/aspirações. A convergência de forças e mecanismos que se constituem no processo de criação da história de cada povo, de grupos sociais organizados, de

²⁸ MUNAKATA, op. cit.

²⁹ CAIMI, op. cit.

instituições que se criam e se consolidam (família, escola, representações políticas, parlamentos, poder Executivo, Judiciário...) direcionam a dinâmica, a efetivação e o alcance dessas políticas. [...] Assim as políticas públicas não são dadas de governantes nem podem ser tributárias de mecanismos criados para acelerar debates e criar situações de fato, como as Medidas Provisórias. São o resultado de longas lutas e do esforço de vontades e mentes, tributárias de situações históricas concretas, que definem sua dimensão, profundidade, abrangência e alcance.³⁰

Criado em 1985, o PNLD deve ser visto como um avanço da política pública voltada para o livro didático – e, por conseguinte, para uma educação de qualidade – que vem sendo construída desde 1938 com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) pelo Decreto Lei nº 1.006, de caráter permanente, com as atribuições de: examinar os livros didáticos a ela submetidos, emitir parecer, incentivar a produção, indicar livros didáticos estrangeiros que mereciam ser traduzidos, e promover e organizar exposições nacionais dos livros didáticos autorizados pelo Ministério da Educação e Saúde³¹.

Marcelo Soares Pereira Silva destaca uma tímida mudança em 1945 através do Decreto Lei 8.460, que retirou da CNLD a função de realizar exposições nacionais dos livros didáticos, ampliou sua composição para quinze membros, instituiu que o Instituto Nacional do Livro (INL) deveria publicar os livros didáticos oficiais, e a decisão de escolha do livro passou a ser tarefa somente do professor. Este período marcado pelo controle de forma reguladora na produção, difusão e utilização do livro didático é consequência do contexto político que o Brasil vivia na ditadura do Estado Novo. As famílias eram responsáveis pela aquisição dos livros, não havendo nenhum compromisso do governo com esta etapa³².

Em 1952, já com o fim do Estado Novo, Anísio Teixeira, diretor do Inep, criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme). Nesse contexto, a educação estava sendo repensada e o país precisava erradicar o analfabetismo, descentralizar e expandir a rede de escolas, organizar o ensino, adequar os currículos, e ainda atender a demanda internacional de reformulação dos livros didáticos,

³⁰ BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 68.

³¹ SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 105.

³² Ibidem, p. 106.

especialmente os de história e geografia, para que fossem eliminados conteúdos carregados de preconceitos e estereótipos. Anísio Teixeira tinha um projeto inovador e contava com a atuação da Caldeme, que tinha duas metas principais: avaliar os livros didáticos em uso e elaborar guias e manuais de ensino de boa qualidade para professores da rede pública, uma vez que se percebia o despreparo dos professores que eram contratados em caráter de emergência, sem formação específica. A Caldeme protagonizou um conflito com a CNLD, pois ensejava um ensino inovador e acusava a CNLD de um engessamento da criatividade dos autores e editores, que se viam presos a um livro didático padronizado. Um profissional que compôs a Caldeme e foi crítico da CNLD foi Guy de Hollanda³³.

Já em 1956 foi formada pelo MEC a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) com o intuito de “estudar e promover medidas referentes à produção e à distribuição de material didático, com a finalidade de contribuir para a melhoria da sua qualidade e difusão do seu emprego bem como sua progressiva padronização” (art.2º). O Decreto nº 53.585/1964 autorizava o MEC a “editar livros didáticos de todos os níveis e graus de ensino, para distribuição gratuita e venda a preço de custo em todo o país”, mas, no mesmo ano, este decreto foi revogado e o papel da CNME foi fortalecido.

Nesse período do regime ditatorial, enfatizamos os acordos com a Agência Norte Americana, chamados de MEC-Usaid, voltados para as publicações didáticas, que em 1966 tinha como conselho a Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted). A Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), criada em 1967, incorporou a CMNE e assumiu as atribuições da Colted que foi extinta em 1971. A produção e distribuição do livro didático ficou a cargo do INL. Com essa estrutura se intensificou a política de produção de livros didáticos, que contava com o apoio financeiro dos estados para seu funcionamento³⁴.

As questões relativas à censura e ao forte controle por parte do governo militar foram marcadas pela ausência de liberdades democráticas, e as relações do governo com as editoras foram além das relações financeiras, como destaca o artigo de Sônia Regina Miranda e Tânia Regina Luca:

³³ FILGUEIRAS, Juliana. A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 124.

³⁴ SILVA, op. cit., 2017.

Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o livro didático foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.³⁵

Aparecem finalmente, no contexto da redemocratização do país, os primeiros passos para a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substitui a Fename, que faz uma avaliação e começa a discutir os problemas relativos aos livros didáticos. Neste contexto surgem debates relevantes acerca dos programas oficiais de História, que no período anterior sofreu inúmeras mutilações. Surge assim uma nova iniciativa em aperfeiçoar a política pública do livro didático: cria-se, com o Decreto nº 91.542/1985 o PNLD, a política pública federal de compra e distribuição gratuita de livros didáticos para todas escolas públicas do ensino básico do país³⁶.

O PNLD traz as seguintes modificações: o controle de decisão é da FAE, a produção editorial é exclusiva da iniciativa privada, a escolha pelo livro é realizada pelos professores, o livro passa a ser reutilizado por isso devem ser observados aspectos quanto a sua durabilidade.

No ano de 1993, o Brasil traçou o Plano Decenal de Educação para Todos, e esse ano pode ser considerado um marco para política voltada para a melhoria desses materiais didáticos, tanto física como em relação ao conteúdo. O Ministério nomeou profissionais especialistas de cada área de conhecimento para avaliar os livros escolhidos e usados pelos professores, e criar critérios gerais para as próximas aquisições.

Holien Gonçalves Bezerra, ao propor uma dinâmica para análise de políticas de Estado sobre materiais, destaca que no período entre 1995-2004 o foco é o processo de avaliação sistemática. O MEC, visando a melhoria da qualidade dos livros didáticos, promove várias ações envolvendo entidades ligadas a produção do livro didático com o objetivo de levantar questões e subsídios para a elaboração de parâmetros para os processos de avaliação. Em 1996, é realizada a primeira avaliação pedagógica do PNLD 1997, que se limitou aos livros de 1ª a 4ª séries, e, no ano de 1998, foi publicado pela

³⁵ MIRANDA, Sônia Regina; LUCCA, Tânia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. p. 125.

³⁶ CASSIANO, op. cit., p. 83.

primeira vez o Guia de Livros Didáticos para auxiliar os professores no momento da escolha³⁷.

Progressivamente o PNLD foi ampliando seu alcance e aprofundando seus critérios de avaliação. Assim, em 1999 foi a vez dos livros de 5ª a 8ª séries serem apreciados. O processo de avaliação também foi avançando na direção da correção dos conceitos e a preocupação em extinguir estereótipos e preconceitos que podiam estar presentes; na sequência, o foco foi a pertinência e a coerência metodológica. O PNLD foi se fortalecendo como política pública e se expandindo para todas as etapas do ensino. Com as experiências de cada edição, foi agregando critérios mais claros, relações mais transparentes com as editoras, e ganhando credibilidade junto à comunidade escolar. No entanto, entre 1999 e 2000 surgiu a necessidade de se realizar uma avaliação da avaliação, e o material didático em relação ao Brasil atual. Deste balanço resultou o documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*.

É possível constatar que, ao longo desses anos em que a avaliação foi se desenvolvendo, houve alguns ganhos; demarcação de referências de qualidade para os livros de didáticos; melhoria da qualidade de muitos livros por parte de alguns autores e editores; provocação de debate sobre o assunto nos meios de comunicação, despertar para o tema LD entre professores do meio científico e da universidade. Enfim, o LD deixou, em certa medida, de ser um assunto de segunda categoria, nos meios científicos e acadêmicos, e começou a inquietar as pessoas interessadas e responsáveis pela educação no país; trouxe uma saudável inquietação à lucrativa empresa editorial de livros didáticos; e principalmente, conseguiu retirar do acervo de livros com problemas graves em relação ao conteúdo e a concepções danosas referentes ao ensino e a aprendizagem.³⁸

Em 2001, as universidades entram no processo de avaliação, através da celebração de convênio que, em 2006, amplia ainda mais a participação de mais universidades. Neste intervalo temos a implantação do PNLD para o Ensino Médio, em 2003, instituído pela resolução nº 38 de 25 de outubro. O programa vai, assim, incorporando todas as modalidades de ensino, acompanhando as mudanças nas estruturas de organização do ensino. Neste sentido, a implantação da Educação de Jovens e Adultos e a incorporação da criança de seis anos no Ensino Fundamental, foram ações contempladas pelo Programa. Os editais do PNLD também passaram a abranger os marcos legais e os

³⁷ BEZERRA, op. cit., p. 71.

³⁸ Ibidem, p. 80.

avanços ligados a tecnologia, e isso teve reflexo direto nos editais, no Guia e, consequentemente, no livro didático.

Este percurso do PNLD não é imune a falhas e problemas. Nos mais de 30 anos de sua existência, vários foram os apontamentos em relação às dificuldades que tiveram de ser contornadas pelo programa, exemplos que podemos citar a divergência entre as escolhas dos professores e da avaliação do Guia, o despreparo dos professores frente a algumas metodologias apresentadas nos livros, a formação acadêmica que muitas vezes não contempla as discussões em relação ao livro didático, os aspectos relacionados a questão mercadológica também tiveram de ser afinados, entre outros obstáculos que foram sendo superados com a ação de vários sujeitos envolvidos que vão do governo ao aluno. O quesito logístico apresentou êxito no decorrer de todo processo, contando com a parceria dos Correios na distribuição dos livros.

1.2 Os indígenas nos Livros Didáticos de História

As pesquisas que têm como objeto o livro didático se multiplicaram a partir das décadas de 1980 e 1990, e continuaram em crescimento no decorrer do século XXI. Dentre elas, destacaram-se as investigações preocupadas com os conteúdos das obras didáticas.

Pesquisar os sujeitos presentes no livro didático é um caminho bastante utilizado nas pesquisas, e dar enfoque a um grupo específico, no caso o indígena, vem se afirmando como campo fértil a ser explorado com a implantação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/1996, modificada posteriormente pela Lei 11.645/2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. No entanto esta temática pode ser observada como objeto de pesquisa muito antes da aprovação desta lei. Em breve levantamento bibliográfico, podemos perceber os esforços de muitos estudiosos, tanto da História como da Antropologia, em fazer um debate sério e consistente acerca da problemática do sujeito indígena na História do Brasil. Nomes como Maria Regina Celestino de Almeida, Luis Donizete Benzi Grupioni, Aracy Lopes da Silva, Manuela Carneiro da Cunha, Circe Bittencourt e também trabalhos resultados de cursos de pós-graduação em níveis de especialização, mestrado e doutorado também podem ser revisitados para obtermos informações riquíssimas sobre a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História, que antecedem o ano de 2008.

Ao examinar trabalhos acadêmicos que visam averiguar a presença indígena do livro didático de história, independente de serem anteriores ou posteriores a Lei 11.645/08 conseguimos notar que muitos resultados se assemelham, ou seja, vários trabalhos, apesar da distância temporal entre as pesquisas, identificam os mesmos equívocos, lacunas e falhas conceituais. Também é facilmente encontrada nestes trabalhos a preocupação com os estereótipos acerca dos povos indígenas presentes nos livros, a postura tradicional da história eurocêntrica é comumente criticada pelos pesquisadores, e a busca pela construção de uma História do Brasil mais justa e plural é certamente um objetivo compartilhado pelos estudiosos desta questão.

Consideramos importante apresentar aqui um levantamento de pontos observando semelhanças e diferenças, na tentativa de ilustrar os avanços e lacunas em relação a temática indígena nos trabalhos analisados, levando em consideração as datas dos trabalhos, para assim verificarmos os possíveis progressos (ou não) nos manuais didáticos de História, e ainda, o impacto da Lei 11.645/2008.

Maria Regina Celestino de Almeida observa que os indígenas que haviam sido por muito tempo esquecidos pelos historiadores, recentemente (2011) são alvo de muitos estudos históricos que têm tentado desconstruir visões equivocadas e preconceituosas³⁹. Pode-se atribuir esse interesse ao aspecto legal: a Constituição de 1988, as lutas de movimentos indigenistas e a própria Lei 11.645/08. Pode-se também relacionar esta iniciativa à historiografia, às mudanças na forma de se fazer e escrever História e a ampliação do conceito de fontes. Certamente, vários são os fatores que fomentaram essa alavancada sobre a temática indígena, mas o que fica evidente é que este personagem, que durante muito tempo ocupou os bastidores da História do Brasil, não só merece, mas luta pelo seu lugar no palco, protagonizando essa história que também é dele. Essa postura é foco de pesquisas que objetivam, na maioria das vezes, dar legitimidade a esta luta, apontando falhas historicamente construídas afim de repará-las, para desconstruir o que for preciso e (re)construir o que for necessário.

Ainda nos amparando em Maria Regina Celestino de Almeida, assim como na história do país, os indígenas sofreram um apagão, na submissão ao branco eles se aculturavam e assim deixavam de ser “índios”, ou na resistência quando se isolavam não eram mais problemas; esse sumiço é tão forte na narrativa histórica que ele se reflete no livro didático a ponto de ser notado pelos pesquisadores deste material. Mota e Rodrigues,

³⁹ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História da Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 9.

em sua pesquisa de 1999, advertem que até a década de 1970 o fim da população indígena era dado como certa, seja pela assimilação pela sociedade, seja pelo avanço da economia capitalista, somente com a união e as mudanças metodológicas da História e da Antropologia, e a sobrevivência e a visibilidade dos indígenas no cenário político nacional e internacional, é que se voltam para essas populações⁴⁰. Grupioni ratifica:

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na História do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro.⁴¹

Uma outra questão que se impõe a vários autores/pesquisadores é: o ser indígena.

- A emancipação os destitui da condição de índio?⁴²
- Ser índio é algo intrínseco ao indivíduo indígena e não algo externo.⁴³
- Se adaptar não quer dizer que deixaram de ser índios.⁴⁴

Acredito que esta foi uma estratégia para fundamentar a “teoria” do fim dos indígenas, como se eles fossem consumidos, desbotados em contato com a cultura não indígena. E apesar de em livros didáticos atuais ainda percebermos essa lacuna na participação indígena na história do país, notamos que a afirmação da identidade indígena é um ponto que não está em questão; a população indígena não foi extinta, ela está presente em vários estados brasileiros, identificados por inúmeras etnias e possuidores de uma cultura plural, ricamente praticada e vivida por seus membros.

Outro aspecto que tem convergência nos trabalhos de pesquisa da questão indígena nos livros didáticos de história é o foco no “colonizador”. A História do Brasil é contada na perspectiva europeia, e isso se deve a uma estrutura tradicional que ainda não foi quebrada. Alguns autores alegam que o motivo seja uma metodologia didática mais adequada, mas que prejudica de forma delével as demais culturas que juntamente com a europeia constituíram a formação da pátria brasileira. Melo e Silva destacam que

⁴⁰ MOTA, Lucio Tadeu; RODRIGUES, Izabel Cristina. A questão indígena no livro didático: Toda História. **Historia e Ensino**. Londrina, v. 5, out. 1999. p. 41.

⁴¹ GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, maio/ago. 1996. p. 429.

⁴² MOTA; RODRIGUES, op. cit., p. 43.

⁴³ MELO, Luisa Azevedo; SILVA, Edson Hely. O índio no livro didático de história uma análise a partir da Lei 645/2008. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa da Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, CAP UFPE, 2015. p. 220.

⁴⁴ ALMEIDA, op. cit.

até os títulos e subtítulos dos capítulos dos livros analisados são pensados a partir do colonizador:

Tratando-se de uma História etnocêntrica, na qual se difunde o conhecimento a partir de eventos significativos sob o ponto de vista basicamente da historiografia europeia. Os povos indígenas, sob este ponto de vista, assumindo o papel de meros coadjuvantes no desenrolar da história cabendo aos colonizadores o papel de sujeito dos/nos acontecimentos. Tal afirmação foi explicitada na escolha dos títulos e subtítulos dos capítulos que tratavam dos povos indígenas. Por exemplo: “A colonização na América Portuguesa” (VAINFAS, 2010) “O Brasil antes de Cabral” (ALVES, 2010).⁴⁵

Phabio Rocha da Silva, em 2014, incide no tocante a primazia do europeu na história, colocando-o na situação de superioridade, de civilizador enquanto que aos indígenas resta o papel de atrasados, exóticos, reforçando a visão estereotipada e preconceituosa que se construiu historicamente destes povos⁴⁶. Este pesquisador trabalha com livros adotados por escolas públicas no município de Barra do Garças-MT aprovados pelo PNLEM em 2009, após a Lei 11645/08. Enfatiza em sua pesquisa justamente a questão da mudança na forma como os diferentes grupos indígenas são retratados no livro didático de História, e constata que ainda existem lacunas, que falta aprofundar as discussões da temática indígena no livro didático de história. Aponta que houve pouco avanço na estrutura do livro que analisou, que rotula o indígena de forma genérica. O autor acredita que o papel do professor é muito importante no processo de mediador do conhecimento e problematizador de questões que possam levar a leituras mais críticas do LDH.

Silva (2014) aponta para um problema já levantado por Grupioni em 1999, que é o desaparecimento do indígena em períodos da história do Brasil como se ele não mais existisse ou tivesse sido incorporado à sociedade de forma a perder sua identidade indígena. Estamos falando de 15 anos de intervalo entre um estudo e outro, e este erro ainda é recorrente, por isso a necessidade de uma atuação crítica, uma postura de pesquisador deve ser adotada pelos professores no seu cotidiano, pois a lei não garante sua plena efetivação. O livro didático pode se mostrar tímido, pode ser até omissivo, mas o professor tem de estar atento a estas lacunas, estes vícios, e tentar superar estes obstáculos.

⁴⁵ MELO; SILVA, op. cit., p. 218.

⁴⁶ SILVA, Phabio Rocha da. A (in)visibilidade indígena no livro didático de história do ensino médio. *Anais... XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Saberes e práticas científicas*. Jul./ago. 2014.

Enfim, quando o livro didático for omissivo em relação ao conteúdo abordado e/ou apresentar determinadas limitações, é necessário que o/a professor/a faça as devidas considerações de forma que possa contribuir para o desenvolvimento crítico do/a aluno/a em relação a forma de obtenção do conhecimento na reconstrução de conceitos.⁴⁷

Um destaque deve ser dado ao livro didático, ele é uma unanimidade entre os pesquisadores quanto ao seu fundamental papel junto ao processo de aprendizagem, sendo um subsídio precioso, as vezes o único que o professor e aluno tem acesso. O PNLD é também lembrado como um programa essencial na política educacional do Brasil. Melo e Silva admitem que o LD é um importante subsídio didático senão o mais importante, utilizado em sala de aula, que são portadores de valores, concepções e visões de mundo. Por este motivo deve ser analisado de forma criteriosa para que possam ser utilizados para uma educação que defenda a diversidade e não seja um material alienador e frágil.

Ratificando o papel do LD, Maria de Fatima Barbosa da Silva analisa um livro didático de História aprovado pelo PNLD 2011, considerado inclusive como de conteúdo crítico-reflexivo, ressalta que o LD pode ser o único livro a chegar em muito lares brasileiros e que vai ser o único livro que crianças e adolescentes terão acesso. A autora ainda reforça: “O livro didático é, assim, um importante veículo para discursos, capazes de contribuir para a construção de significados sobre as relações étnico-raciais e, dessa forma, impactar a constituição de identidades”⁴⁸.

Neste sentido, Grupioni elege não só o livro mas também a escola como importantes “lugares” no processo de formação dos referenciais básicos das crianças e da nossa sociedade, para a formação da imagem que temos do outro⁴⁹. Então, perguntar-se como os livros didáticos dispõem de seus conteúdos, o que contemplam, o que ignoram, o que elegem como verdade, é preocupar-se com que imagem da sociedade estamos cristalizando, uma vez que pode ser a única versão daquela história que se terá acesso.

Embora analisamos trabalhos de vários períodos, anteriores e posteriores a lei 11645/08, a percepção de redundâncias é clara. Os LD de História de uma forma geral, em graus diferentes apresentam distorções da representação indígena – no passado, como um personagem folclórico, sem cultura, sem tecnologia, ou seja, focam nas ausências em

⁴⁷ Ibidem, p. 12.

⁴⁸ SILVA, Maria de Fátima Barbosa. Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012. p. 156.

⁴⁹ GRUPIONI, op. cit., p. 435.

detrimento do que estes povos possuem⁵⁰. A superficialidade que é relatada como resultado das pesquisas é refutada pela distância entre a escola e o mundo acadêmico, ou ainda, dos autores dos livros didáticos com as produções acadêmicas recentes relacionadas a cultura indígena.

Pensar a lei como um marco na luta de movimentos indígenas é sim válido, mas, se ela garante uma educação voltada para a valorização da diversidade e da pluralidade que estaria a serviço da cultura e história indígena é algo não pode ser categoricamente afirmado. Avanços ocorreram sim, de fato a intenção das obras didáticas de história analisadas após a implementação da lei 11645/08 é uma abordagem mais democrática, que luta contra os preconceitos e divulgação de estereótipos, o PNLD através das suas avaliações e Guias vem trabalhando neste sentido, na tentativa de erradicar esses equívocos, essas exclusões e discriminação, seja no âmbito das identidades étnicas seja em qualquer esfera das diferenças sociais, econômicas, religiosas entre outras.

A visão do indígena genérico que vem sendo amplamente divulgada no livro didático é notado também como uma fragilidade conceitual, falta de aprofundamento bibliográfico, falta de interesse em seriamente desmitificar os povos indígenas, que são de uma diversidade cultural abundante. Aspectos como religião, estrutura familiar, relação com a natureza e a importância da terra para a sua sobrevivência são ignorados ou tratadas de forma tão simplista que passam despercebidos, sendo muitas vezes inferiorizados em relação ao modelo “civilizado” não indígena, colocando os indígenas muitas vezes numa escala evolutiva equivalente ao homem do período Paleolítico⁵¹.

Conseguimos perceber com este levantamento que avanços significativos têm se firmado na direção da superação do racismo. No entanto, muito a que se avançar, não só na educação básica como prevê a Lei 11.645/08, mas é vital que estes avanços alcancem também os currículos universitários, pois assim estaremos garantindo uma formação acadêmica comprometida com a igualdade étnico racial⁵². O livro didático se torna neste cenário um mediador entre saber acadêmico e o escolar, e o professor deve estar preparado para assim lidar com este instrumento que, como já ressaltamos, pode ser usado como uma poderosa “arma” na batalha contra o racismo, a desigualdade e estereótipos⁵³.

⁵⁰ Ibidem, p. 428.

⁵¹ CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. **A temática indígena no livro didático**. 2007.

⁵² Sobre os currículos universitários ver o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que trata das Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

⁵³ SILVA, op. cit., 2014.

A Lei 11645/08 sinaliza com a urgência que este tema deve ser tratado, e é resultado de muita luta pelo respeito e o direito de ver devidamente construída a identidade do nosso país, representada com as matrizes que compõem o povo brasileiro de forma equilibrada, que faça jus ao rótulo de uma nação miscigenada e rica.

1.3 O ensino de História Indígena

Ter imagens ou a palavra “indígena” de forma solta e genérica disposta no interior dos livros didáticos não garante que este material trata a temática indígena com a devida seriedade e profundidade que este tema abrange. O ensino de história indígena vai muito além de meras imagens desconexas estampadas em capítulos específicos ou assuntos superficiais que os mencionam como exóticos, que retratam sua cultura como quase mágica, superada e sem relação com o presente. Neste sentido, estudiosos de várias áreas e inclusive os próprios indígenas lutam a décadas com o intuito de que as suas culturas, histórias e direitos sejam reconhecidos como integrantes da rica cultura brasileira.

A sanção da Lei 11.645/08 não garante sua efetiva aplicação, como lembra bem Clovis Antônio Brighenti, afirmando que “o desafio para os indígenas não foi ter leis favoráveis, mas a aplicação delas”⁵⁴. No entanto a criação da lei suscita a discussão, o debate sobre a temática indígena, não só no ambiente escolar, mas também na universidade. Professores/pesquisadores de várias áreas, entre elas história, antropologia, literatura e artes tendo um vasto campo a ser explorado e uma urgente demanda a ser atendida, que vai mexer com as estruturas de uma sociedade marcada pela intolerância e com a ideia de uma história imutável, que valoriza a versão já consolidada, contada pelo europeu. Giovani José da Silva aponta que essa lei “representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias, dentre elas as indígenas”⁵⁵.

Mais do que tolerância, exige-se respeito pelas culturas e história indígenas, bem como um conhecimento aprofundado das trajetórias temporais e espaciais desses povos, que contribuíram de forma inestimável para a formação de quem fomos/somos/seremos.⁵⁶

⁵⁴ BRIGENTHI, Clovis Antônio. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

⁵⁵ SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015. p. 71.

⁵⁶ Ibidem, loc. cit.

A caminhada que se promoveu até a Lei nº 11.645/08 é resultado de muitas lutas que foram empreendidas por vários grupos indígenas de etnias diferentes, esses denominados de movimentos indígenas, e movimentos indigenistas organizados e apoiados por profissionais de diversas áreas como educação, antropologia e grupos religiosos que viam a história de exclusão, de marginalização e descaso com estes povos. Eles fazem parte da construção da nação e do povo brasileiro, são os nativos os verdadeiros herdeiros destas terras, que tiveram não só a propriedade material usurpada, mas a sua identidade também sofreu inúmeras tentativas de absorção e apagamento pela sociedade dominante pelo processo de aculturação⁵⁷. Esta trajetória não pode ser ignorada, pois é fruto de árduos esforços. A lei por si só pode não mudar a realidade mas, certamente, se os sujeitos envolvidos pela lei se dispuserem a realizar esta mudança, muito provavelmente poderão vir a tirar a temática indígena do quase desconhecimento, da visão estereotipada, transformando numa história digna de ser exaltada e evocada por sua complexidade, riqueza e ancestralidade.

Os equívocos que vêm sendo reproduzidos anos após anos em relação a história dos povos indígenas são uma construção e, portanto, representam a soma de esforços de vários agentes, entre eles o Estado, para que as imagens que se tem desses povos cheguem a atualidade tão deformada, tão vaga que sua identidade seja questionada e “eles” precisem se afirmar como indígenas ainda hoje.

Durante muito tempo o Estado brasileiro trabalhou no sentido da integração dos indígenas ao povo não indígena, do período colonial ao republicano, com diversas tentativas dessa incorporação que tinha como pano de fundo o propósito de acabar com a proteção legal sobre as terras destinadas às populações indígenas⁵⁸, uma vez que incorporados à sociedade não indígena, não seriam mais “índios”.

O regime de tutela também foi um dispositivo legal utilizado pelo Estado e conferido pelo Decreto nº 426 de 1845, corroborado já na República pelo Código Civil de 1916 que aferia ao indígena a condição de uma pessoa maior de 16 anos e menor de 21 anos, sendo assim incapaz de se responsabilizar pelos seus atos, inapto a tomar suas decisões e escolhas ficando a cargo do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) agir em seu nome, a partir de sua criação desse órgão em 1910. Pela sua inoperância, o SPI foi substituído pela FUNAI em 1967, porém, o novo órgão continuava com a política

⁵⁷ Ibidem, p. 68-69.

⁵⁸ SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e Culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 88.

paternalista e intervencionista. Em 1973 foi publicado o Estatuto do Índio (Lei 6.001), que foi um importante marco no tocante ao direito indígena, mesmo levando em consideração a condição de “indígena” como em transformação, em evolução para a condição não indígena.

Somente com a Constituição de 1988 que “a perspectiva de integração foi abandonada, e o Estado brasileiro reconheceu as organizações sociais dos povos indígenas”⁵⁹. O que demonstra claramente uma vitória que se deve ser tributada aos movimentos indígenas e indigenistas que se multiplicaram após a década de 1960, como a Operação Anchieta (Opan) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), respectivamente de 1969 e 1972⁶⁰, que apesar de serem criados com a finalidade de evangelizar os povos indígenas e apoiar o Estado, foram transformando suas práticas e assumindo uma posição em prol da autodeterminação desses povos.

Neste sentido, surgiram as Assembleias de Chefes Indígenas inaugurando a presença indígena na vida política do país, tendo como questionamento central o regime de tutela que estavam submetidos, vendo este regime como uma forma invasiva de repressão. Entre 1974 e 1984 ocorreram cinquenta e sete (57) assembleias que “possibilitaram o rompimento do regime tutelar e a diminuição da exploração das terras indígenas”⁶¹. Indígenas de várias etnias e de todas as regiões do país participaram das assembleias e reivindicavam o direito de fala, de autonomia sem perder sua identidade.

Falar a língua portuguesa e fazer uso do sistema político ou judiciário nacional demonstra apenas que os povos indígenas desejam participar intensamente da sociedade não indígena, apreendendo e dominando os mecanismos de funcionamento para fazer valer seus direitos, ou seja, para continuar sendo indígenas.⁶²

A luta foi dura, mas ainda não está vencida, pois não estamos falando somente da terra ou da identidade, mas também da cultura e história dos povos indígenas e o quanto a Lei nº 11.645/08 pode ainda contribuir para reparar parte do dano cultural e material que estes povos sofreram (e sofrem) na história do nosso país. Através do ensino de história dos povos indígenas podemos ajudar a construir uma nova representação desses

⁵⁹ BRIGENTHI, op. cit., p. 150.

⁶⁰ Ibidem, p. 152.

⁶¹ Ibidem, p. 152.

⁶² Ibidem, p. 168.

sujeitos que já não podem ser mais vistos ou concebidos tão somente como objeto de estudo, mas como sujeito, protagonista e autor desta história.

Giovani José da Silva aponta a urgência em se fazer mudanças nos currículos das licenciaturas, dar acesso a um conhecimento de qualidade aos professores que irão ser o canal entre este conhecimento e os estudantes, esta é uma queixa constante dos professores, como ele enfatiza⁶³. Como ensinar o que não aprendemos, como respeitar o que não conhecemos? Nesse sentido, o autor nos adverte que seria necessária troca de perspectiva:

Que mais importante do que perguntarmos o que a escola, a escrita, as religiões, etc, farão com os índios, é professor e alunos perguntarem-se o que os indígenas são capazes de fazer com tudo aquilo que adveio do contato com os não índios.⁶⁴

O ensino de história indígena deve ser encarado pelo professor como um desafio, pois, diante de uma construção histórica de discriminação, é fundamental a busca por oportunizar novas versões, novos pontos de vista, usar o material que já se tem. É preciso desconstruir, mudar termos usados de forma cotidiana que podem ter impactos significativos. Exemplo disso é a necessidade de usar sempre o plural ao tratar de culturas indígenas, ressaltando a diversidade destes povos, privilegiar outros aspectos que não somente o artesanato e sua ligação com a terra, mas sua organização social, sua ancestralidade, suas tradições, suas técnicas de construção e manutenção do seu modo de vida. É necessário refletir sobre como estes povos se articulam com as políticas públicas, entendendo-os como resistentes e não ressurgidos, como se tivessem desaparecido e reaparecessem do nada no mundo atual⁶⁵.

Giovani José da Silva faz colocações que nos obrigam a perceber a quão árdua é a tarefa dos povos indígenas e dos que lutam por uma educação democrática, plural e sem preconceitos, uma educação que liberte, que crie mentes críticas e que não só tolerem mas respeitem, aceitem e valorizem o outro, independente do quanto possam ser diferentes.

Reconstruir o passado para se afirmar no presente e garantir seu futuro, este é o caminho. E neste sentido podemos usar o conhecimento dos Kadiwéu quanto às categorias de histórias que eles têm e que Giovani José da Silva nos descreve: histórias

⁶³ SILVA; COSTA, op. cit., 2018, p. 68.

⁶⁴ Ibidem, p. 71.

⁶⁵ SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre o Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012. p. 75.

de admirar, histórias que aconteceram mesmo. O autor ainda acrescenta duas categorias seguindo a lógica dos Kadiwéu que seria a história inventada, a que nós ensinamos na escola, que só existe pois foi construída, escolhida e perpetuada, e ainda há uma outra categoria que seria a história inventada pelos indígenas para contar para os pesquisadores⁶⁶.

Após estas reflexões, levanto alguns questionamentos: até quando vamos contar as histórias de admirar ou a inventada? Quando vamos começar a contar as histórias que aconteceram mesmo? Seria possível contar a história que aconteceu mesmo? Como legitimar uma história com tradição oral, tão antiga quanto o mundo, de grupos étnicos tão atacados e espoliados por outras culturas, que hoje ainda precisam se afirmar como sujeito da História? As respostas não são fáceis de encontrar. Talvez ainda nem existam respostas que deem conta de toda complexidade destas perguntas, no entanto, a busca do conhecimento será uma via eloquente para que no mínimo alcancemos um horizonte mais democrático e encaixemos mais uma peça no quebra-cabeça de peças infinitas que é a História da humanidade.

⁶⁶ Ibidem, p. 69.

CAPÍTULO 2 – OS ESTUDANTES XAVANTE FRENTE A TRADIÇÃO ESCOLAR: CONHECENDO O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

2.1 Campo de pesquisa: o município e a escola

A pesquisa a qual nos propomos foi realizada em Campinópolis – MT, município de pequeno porte, que se localiza na região nordeste do estado do Mato Grosso a 720 km da capital, com população estimada para o ano de 2019 em 15.980 habitantes. Surgiu com a denominação Vila Jatobá, acredita-se que em desdobramento da Expedição Roncador-Xingu criada em 1941, que foi parte do processo de interiorização do Brasil instituído por Getúlio Vargas, a “Marcha para o Oeste”, movimento de incentivo do governo federal com a finalidade de levar a urbanização para o oeste brasileiro e assim criar uma rede de contato com as regiões já urbanizadas, principalmente, Sul e Sudeste.

A região era então povoada por colonos produtores advindos de duas áreas de terras escrituradas, sendo uma da viúva Estephânia Brawn e a outra do sr. Keller, proprietários das primeiras terras escrituradas da região, fazendas Cristalina e Xavantina. Os posseiros ocuparam e lotearam as terras entre si, formando assim a Vila Jatobá. No dia 1º de novembro de 1973 foi criado o povoado, pertencente ao então município de Barra das Garças, com poucas moradias e pequenos comércios construídos em sua maioria de palha e piso de chão batido; o povoado na época não tinha energia, as ruas eram todas de terra. A primeira missa foi rezada em 1975 pelo padre Arantes.

A economia se baseava no cultivo de milho, arroz, feijão e banana, por pequenos agricultores em roça de toco. Em 13 de maio de 1980 elevou-se o povoado Vila Jatobá a distrito do município de Nova Xavantina. Nesse mesmo ano, o antigo Jatobá passou a ser denominado oficialmente de Campinópolis, contando então com uma Subprefeitura vinculada a Nova Xavantina. A Sra. Maria Custódio Ferreira da Silva foi a primeira Sub-Prefeita do distrito, nomeada pelo então prefeito de Barra do Garças, Vilmar Peres Farias. A origem de seu nome “Campinópolis” é uma homenagem aos pioneiros provenientes do

estado de Goiás mais especificamente de Campinas e Anápolis. Sua elevação a categoria de município é datada do ano de 1986⁶⁷.

Possui em sua história e território a presença do povo Xavante. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo de 2010, aponta que o município tem 14.305 habitantes; deste total revela que 7.621 habitantes se autodenominaram indígenas, o que representa mais de 50% da população, sendo a quase totalidade da etnia Xavante que ocupa as terras indígenas (TI) Parabubure e Chão Preto, num total de mais de 237.188 ha, com 152 aldeias. Num levantamento da Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI) referente ao mês de agosto de 2019 já se contam 8.661 indígenas⁶⁸.

A economia do município hoje gira em torno da agropecuária e do funcionalismo público. De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o município possui 499 famílias assentadas no PA (projeto de assentamento) Santa Célia. As grandes propriedades rurais também são importantes para a economia local⁶⁹.

Segundo os relatórios de informações sociais do Ministério da Cidadania do governo federal, Campinópolis possui 1.307 famílias com perfil do Programa Bolsa Família, o que indica um alto índice de pobreza deste município⁷⁰. No ano de 2010, o último censo revela o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Campinópolis em 5,38, sendo o mais baixo do estado de Mato Grosso. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde⁷¹.

O município possui uma CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), duas escolas municipais que atendem o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, e uma escola estadual que oferta do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nível fundamental.

Conta ainda com uma Casa de Saúde do Índio (CASAI) e uma unidade de Coordenação Técnica Local da FUNAI. A gestão municipal criou, no ano de 2017, a Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas para atender as demandas específicas dessa população.

⁶⁷ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/campinapolis/historico>>. Acesso em 24 jul. 2019.

⁶⁸ Dados fornecidos pela Coordenação técnica Local. 05/11/2019.

⁶⁹ Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

⁷⁰ Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

⁷¹ Disponível em: <<http://www.br.undp.org>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

A escola contemplada com a pesquisa é a única escola estadual do município que atende o ensino médio na zona urbana, por isso recebe toda demanda de estudantes, uma vez que a cidade não possui rede particular de ensino. O corpo discente é formado por crianças e adolescentes da zona urbana e da zona rural vindos das fazendas e do assentamento, e também crianças e adolescentes xavante, uma diversidade de culturas que está disposta neste cenário tão fértil para pesquisa.

A escola estadual onde realizou-se esta pesquisa foi criada em 1984 e autorizada a funcionar com o Ensino Fundamental e Médio. Foi a primeira escola do município, situada a Rua Laudelino Domingos de Araújo, nº1700 (antiga rua São Paulo), criada em 05/10/1984 sob o decreto de Lei nº 918/84, credenciada pela Portaria nº066/07-CEE/MT e autorizada a funcionar o Ensino Fundamental e Médio pela Resolução no 605/15-CEE/MT. Inicialmente não tinha nome, e como o município a escola foi gerida pelas cidades as quais o vilarejo era vinculado, era chamada de Escola Municipal de 1º Grau de Campinópolis, pois era uma extensão da Escola Estadual de 1º Grau Senador Filinto Müller da cidade de Barra do Garças, posteriormente passou a ser denominada Escola Municipal de 1º Grau “Couto Magalhães”, já pertencente ao município de Nova Xavantina que desvinculou-se de Barra do Garças ao conquistar a emancipação política em 1980. A Escola Estadual “Couto Magalhães” tem esse nome em homenagem ao político, militar e escritor brasileiro, José Vieira Couto Magalhães.

A escola foi fundada no ano de 1975 na fazenda da senhora Maria do Carmo Souza Silva, pois neste mesmo ano mudaram para o município 14 famílias oriundas do município de Jussara-GO, e não existia escola nas redondezas. A partir daí, Dona Todinha, que era professora e Sub-prefeita na época, se mobilizou pela causa; através de um representante das famílias, reuniu vinte e cinco alunos, quantidade necessária, na época, para formalizar o pedido de abertura da escola. Terminando-se a 4ª série, os alunos precisavam continuar os estudos. Sendo assim, o então prefeito de Barra do Garças, Vilmar Perez, construiu um prédio na vila; de tijolinho inicialmente com seis salas, e todo cercado com dez fios de arame farpado, onde os alunos da cidade e da fazenda se uniram em uma mesma escola após concluírem a 4ª série, e permaneceram estudando como alunos de salas anexas até 1986, ano da emancipação política do Município de Campinópolis.

No ano de 1984 deu início à construção de uma nova escola; para tanto, formou-se uma parceria entre o município e o estado. O estado entrou com o recurso financeiro e o município com a mão de obra; a construção foi feita em um terreno recebido em doação.

Nesse mesmo ano a escola foi estadualizada e denominada de Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Couto Magalhães”. Os alunos tiveram acesso até a 8ª série a partir desse mesmo ano. No primeiro ano ainda ficaram duas salas funcionando no antigo prédio e, posteriormente, o novo prefeito da cidade, o sr. Flávio Ferreira Lima, construiu mais duas salas e fez algumas modificações nas já existentes.

Assim, a escola foi de grande importância para o vilarejo daquela época, frente às necessidades e anseios da população; pois tinham a consciência da importância do conhecimento para suas vidas. A realidade da escola naquela época era bem inferior à da escola atual, os alunos não tinham merenda e alguns chegavam a se deslocar por quilômetros a pé ou de bicicleta para ir à escola. Foi a primeira escola no Município, e hoje é a única na zona urbana a atender alunos do ensino médio na cidade de Campinópolis⁷².

Atualmente a escola atende na zona urbana, nos segmentos do ensino fundamental e médio, tendo 3 turmas anexas no distrito no segmento de ensino médio e 5 salas anexas no PA (projeto de assentamento) Santa Célia. No nível médio da zona urbana, que é o nosso foco de interesse, a escola tem hoje 18 turmas divididas em: 7 turmas de 1º anos, 6 turmas de 2º anos e 5 turmas de 3º anos. Com um total de 476 estudantes matriculados no ensino médio, deste total 231 estudantes são indígenas da etnia Xavante⁷³. Dispomos de uma tabela com o número de alunos matriculados no ensino médio, que é o foco da pesquisa, com o número de alunos indígenas em cada turma, colhemos dados dos anos de 2017, 2018 e 2019, para conseguirmos visualizar a expressividade e continuidade deste público no contexto da escola urbana.

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes indígenas na unidade escolar por turno no último triênio

	2017	2018	2019
MATUTINO	41	48	47
VESPETINO	96	99	99
NOTURNO	57	68	85
TOTAL	194	215	231

Fonte: Sigeduca

⁷² Projeto Político Pedagógico da Escola Couto Magalhães, 2018.

⁷³ Dados coletados junto à secretaria da Escola.

A escola tinha 487 estudantes matriculados no ensino médio no ano de 2017, sendo deste total 194 estudantes indígenas, perfazendo 39.83%. No ano de 2018 a escola conta com 404 estudantes matriculados no ensino médio, sendo 215 estudantes indígenas, somando 53% deste total. Em 2019 a escola apresenta 476 estudantes matriculados no ensino médio, dos quais 231 estudantes são indígenas, totalizando 48,52%. O que podemos depreender destes dados é que a presença do aluno indígena é uma constante, não havendo nem um salto nem decréscimo abrupto, o que revela que não é uma questão de situação, uma ação esporádica e sim uma ocupação contínua dos bancos escolares pelos alunos xavante que moram na cidade e também na zona rural, em aldeias que não ofertam ensino médio.

Na tabela abaixo destacamos o número de alunos indígenas por turma do ensino médio em cada ano durante os três anos, e esses números revelam uma crescente presença de alunos indígenas na escola urbana.

Tabela 2 – Detalhamento do total de alunos e de alunos indígenas por turma/ano do ensino médio na unidade escolar

ENS MÉDIO	2017		2018		2019	
	Total	Indígenas	Total	Indígenas	Total	Indígenas
1º ANO A	31	12	20	07	23	05
1º ANO B	35	06	23	06	19	08
1º ANO C	31	21	26	14	28	06
1º ANO D	18	11	17	13	35	15
1º ANO E	34	14	18	14	37	19
1º ANO F	35	16	22	13	33	18
1º ANO G	38	08	46	18	41	11
2º ANO A	34	12	31	14	27	11
2º ANO B	24	05	28	15	20	07
2º ANO C	21	17	26	23	28	11
2º ANO D	22	17	25	13	32	21
2º ANO E	29	13	23	16	26	15
2º ANO F	32	12	-----	---	20	13
3º ANO A	34	11	22	07	26	10
3º ANO B	31	11	17	15	25	14
3º ANO C	38	08	38	21	31	19
3º ANO D	-----	-----	22	06	25	12
3º ANO E	-----	-----	-----	-----	-----	16
TOTAL	487	194	404	215	476	231

Fonte: Sigeduca

Há um sutil crescimento no número de alunos indígenas que estão matriculados no ensino médio no decorrer destes três anos que estamos analisando. Esse fenômeno me coloca a pensar: a escola deve se adequar a esta realidade? Ou são os alunos que devem se adaptar? O PPP da escola discute esta questão? Pensemos...

A escola possui boa estrutura física, a grande maioria das salas são amplas e refrigeradas, quadra coberta, pátio coberto, biblioteca ampla, laboratório de informática e acesso à internet.

Para a pesquisa em questão optamos por trabalhar somente com alunos indígenas, a melhor opção seriam as turmas do período matutino, pois a dinâmica do transporte escolar do município atende a zona rural e aldeias no período vespertino, ficando difícil trabalhar com os estudantes deste período no contra turno; os estudantes do período noturno em geral trabalham durante o dia, sendo assim selecionamos as turmas do período matutino.

2.2 Xavante: os sujeitos da pesquisa

A escolha pela temática indígena é uma opção que deve ser feita a partir de um olhar extremamente sensível sob estes sujeitos, suas histórias e tradições, considerando toda a complexidade destas culturas, respeitando a trajetória histórica, geográfica e social. Porém, é necessário acima de tudo buscar com seriedade elementos que possibilitem a construção de uma história reconhecidamente plural, o que requer um distanciamento dos padrões da história tradicional, estar disposto ao novo, a outras lógicas históricas.

Simpatizar, admirar, conviver não é conhecer. Para se conhecer um povo, uma história deve se fazer um esforço maior, mais profundo do que tirar fotos em datas comemorativas, criar painéis com palavras que remetem a tolerância, ou “fantasiar-se” de tais personagens como se fossem fictícios ou caricaturas do que realmente são. Para se conhecer tem que escutar, tem que dar a oportunidade de fala para quem se quer conhecer, escutar o que se falam deles, no entanto, confrontar com as falas dos sujeitos. Dessa forma, o objetivo deste subitem é justamente apresentar alguns elementos da história e cultura Xavante.

Os Xavante constituem parte dos 817.963 mil indígenas no Brasil, representando 305 diferentes etnias que falam 274 línguas já registradas de acordo como Censo 2010⁷⁴.

⁷⁴ IBGE: Indígenas. Disponível em <<https://indigenas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

Em todos os estados da federação há populações indígenas, inclusive no Distrito Federal. A FUNAI assinala que de 1500 a 1970 se apresentava um cenário de decréscimo acentuado da população indígena no Brasil, no entanto registra uma mudança nestes dados a partir das últimas décadas do século XX. Em 1991, o IBGE inclui os indígenas no censo demográfico nacional, possibilitando os registros desse crescimento que na década de 1990 atingiu 150%, um percentual 6 vezes maior que o da população em geral. Os dados do IBGE revelam que houve também o crescimento da população indígena na zona urbana, que no ano de 2010 apresentou 315.180 mil indígenas morando nas cidades brasileiras⁷⁵.

Ainda que seja reconhecida a existência dessa diversidade de etnias, exaltando a identidade e as particularidades de cada uma delas, vamos nos deparar ao estudar os Xavante que uma etnia não é sinônimo de coesão, de homogeneidade, mas dentro desta etnia a origem, as trajetórias, as rivalidades, a rede de parentesco criam uma fragmentação, um facciosismo⁷⁶, divisões e subdivisões que levam em conta gênero, idade, grau de parentesco entre outros fatores e que impossibilitam o uso de termos genéricos mesmo que para uma só etnia. Então, o que se pretende realizar neste momento é apenas um panorama histórico do povo Xavante, usando as fontes já existentes, para assim iniciar esse desafio que é “conhecer o Xavante”.

Mas onde tudo começou? Onde estavam estes povos antes de 2010? Vou aqui tentar elaborar este caminho do povo Xavante, com os limites que Cunha nos adverte:

Sabe-se pouco da história indígena: nem a origem, nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara, pelo menos, a extensão do que não se sabe. Os estudos de caso existentes na literatura são fragmentos de conhecimento que permitem imaginar, mas não preencher lacunas de um quadro que gostaríamos fosse global. Permite também, e isso é importante, não incorrer em certas armadilhas.⁷⁷

E esclarece que ao conceituarmos os povos indígenas como primitivos legamos a eles a condição de fósseis vivos, como se não tivessem acompanhado a evolução do resto

⁷⁵ FUNAI. Disponível <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

⁷⁶ CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p. 373.

⁷⁷ CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, Direito e Cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 11.

do mundo, como se não se desenvolvessem; eram considerados na infância, e assim seriam tutelados por uma história que não é deles e que não teriam uma história própria, pois não havia desenvolvimento.

O missionário salesiano Bartolomeu Giaccaria é um padre italiano que tem dedicado sua vida a ações aos povos indígenas, em especial Bororo e Xavante, que veio ao Brasil em 1954, e em 1956 já estava trabalhando com os Bororo na Missão Sangradouro, em Mato Grosso. Em 1957 passou a se dedicar à etnia Xavante, em sua obra Xavante “Awê Uptabi: o Povo Autêntico” declara que apesar de mais de doze anos dedicados aos estudos desse povo, seu trabalho está incompleto⁷⁸. No entanto atualmente ele já acumula mais de 60 anos de convivência, trabalho e dedicação junto aos Xavante, atuando nas áreas da religião, antropologia, história, medicina e principalmente no registro e divulgação de todo conhecimento que pôde ter acesso neste longo percurso trilhado ao lado dos Xavante.

A história do povo Xavante, assim como a história das etnias indígenas e a história do Brasil estão tradicionalmente relacionadas ao contato do homem branco, do europeu, do outro. Então datadas de 1500 de forma oficial, se começa essa a narrativa com a perspectiva do descobridor, que via um lugar vazio, sem dono e cheio de seres que foram logo categorizados na condição de primitivos e bárbaros. E deste contato desde seu início resultaram várias reações, tanto por parte dos não indígenas como dos indígenas⁷⁹. Nos deparamos então com uma história do Brasil contada pelo e a partir do colonizador, uma história dos indígenas contada por não indígenas, ou uma história indigenista, e não propriamente indígena como é preconizada⁸⁰. Cunha argumenta que o “Brasil foi simbolicamente criado. Assim, apenas nomeando-o, se tomou posse dele, como se fora virgem”⁸¹. Desta maneira, como um senhor legítimo das terras, tudo vinculado a ela estava condicionado ao seu senhor, inclusive sua história.

Estabeleceremos um roteiro para registro das informações que traremos a respeito do povo Xavante, não com a pretensão de montar uma história deste povo, mas com a finalidade de expor as informações que os autores e estudos nos trazem sobre os Xavante. Para tanto usaremos obras antropológicas que carregam consigo toda a carga histórica

⁷⁸ GIACCARIA, Bartolomeu; HEIDE, Adalberto. **Xavante: povo autêntico**. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1972. p. 9.

⁷⁹ ALMEIDA, op. cit., p. 9.

⁸⁰ CUNHA, op. cit., 1992, p. 22.

⁸¹ Ibidem, p. 9.

deste povo; cabe a nós historiadores nos apropriarmos dos dados trazidos por estes profissionais e juntar os cacos⁸², já que para os antropólogos o objetivo das experiências que tiveram com este povo não é exatamente o de buscar vestígios e evidências para se montar uma narrativa histórica.

Maybury-Lewis, em sua obra “A sociedade Xavante”, busca fazer uma análise estrutural dos Xavante, como parte de uma investigação comparativa sobre as sociedades indígenas no Brasil Central⁸³, sendo possível extrair de seu texto um percurso histórico dos Xavante do período que vai de 1840 a 1962. A obra do padre Bartolomeu Giaccaria e Adalberto Heide tem por finalidade documentar quando possível os costumes, as tradições e a civilização do povo Xavante; registrando dados históricos de documentos oficiais, que podem ser confrontados com outras fontes e, principalmente, apresentando informações ricamente detalhadas que foram vivenciadas pelos próprios autores.

Manuela Carneiro da Cunha contribui com a História Indígena organizando a obra “História dos Índios no Brasil”, um projeto sobre História Indígena e do indigenismo aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com a intenção de avaliar o estado atual das pesquisas⁸⁴. Esta obra reuniu vários artigos de pesquisadores da temática indígena, que abordam várias etnias e vários aspectos diferentes, como política, cultura, religião, mitos, tradições e principalmente o contato com o não indígena e seus desdobramentos; contemplando elementos do passado, do presente e, como a própria autora remete, perspectivas do futuro destes povos. Em suas palavras “hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte do nosso futuro e não só do nosso passado”⁸⁵.

Aracy Lopes de Almeida, antropóloga e etnóloga é também uma pesquisadora da temática indígena com enfoque na educação, e também colabora com a obra de Cunha com um capítulo sobre o povo Xavante, onde discorre sobre a história de fuga, resistência e sobrevivência frente ao contato com o homem branco entre os séculos XVIII ao XX. Utilizaremos desta e outras fontes no esforço de construir um quadro, mesmo que lacunar, da história que se tem conhecida dos Xavante.

Os Xavante, que se autodenominam Auwe (gente) – o termo xavante é português e era aplicado indiscriminadamente a várias tribos do cerrado –, formam com os Xerente

⁸² GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 54.

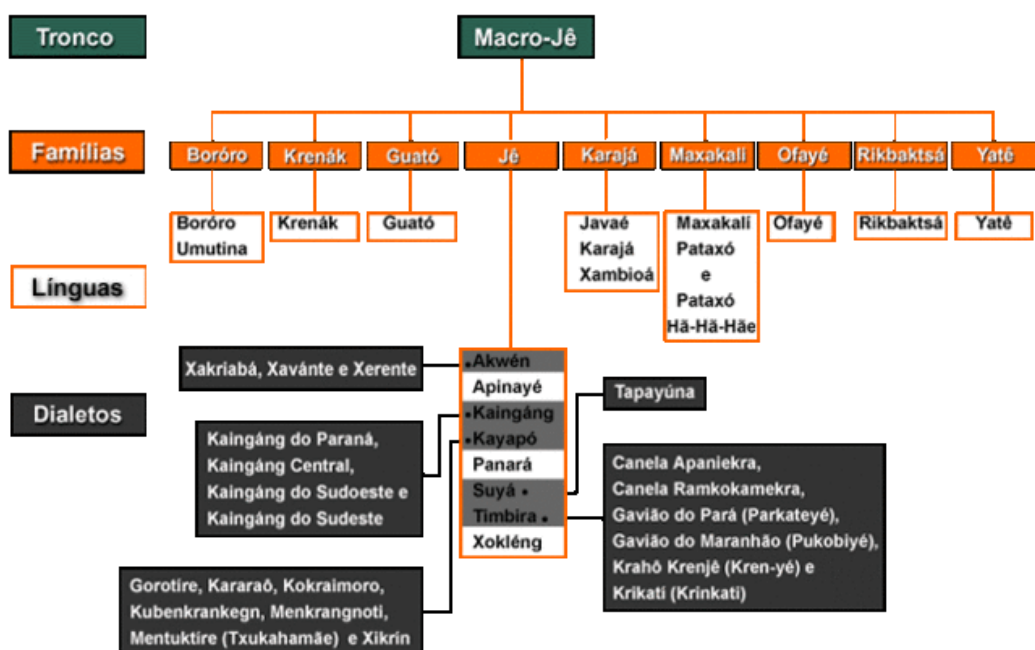
⁸³ LEWIS, David Maybury, **A Sociedade Xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984. p. 3.

⁸⁴ CUNHA, op. cit., 1992, p. 22.

⁸⁵ Ibidem, loc. cit.

do estado do Tocantins um conjunto etnolinguístico conhecido como Akuen, pertencem a família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Para melhor ilustrar, trago figura que representa o tronco Macro- Jê⁸⁶. Os Xavante não devem ser confundidos com os Oti-Xavante do oeste de São Paulo e o Ofaé (Opaié)-Xavante do extremo sul de Mato Grosso, com os quais não compartilham nenhuma característica histórica, linguística ou cultura em comum⁸⁷.

Figura 1 – Organograma do tronco Macro-Jê



Fonte: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/macro-je/>

Segmentos já identificados por não-índios como Xavante se arriscaram em travessias sucessivas aos rios Araguaia, Cristalino, Tocantins e das Mortes e se estabeleceram definitivamente no leste do estado de Mato Grosso. Não se pode precisar sua origem, ainda assim Giaccaria⁸⁸ e Silva⁸⁹ relatam que segundo as tradições orais, os anciãos afirmam ter vindo do “Hoyawana’radaoporê” que significa oriente do mar, ou junto ao mar; porém, os primeiros relatos do contato com os Xavante são datados de meados do século XVIII na província de Goiás, com episódios que foram registrados por

⁸⁶ Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADngua>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

⁸⁷ LEWIS, op. cit., p. 40.

⁸⁸ GIACCARIA; HEIDE, op. cit., p. 13.

⁸⁹ CUNHA, op. cit., 1992, p. 362.

viajantes, missionários, funcionários da coroa Portuguesa, bandeirantes, entre outros, que relataram estes contatos em cartas, diários, relatórios e documentos oficiais.

Atualmente a etnia Xavante está concentrada em diversas Terras Indígenas (TI) em Mato Grosso, na região da serra do Roncador e pelos vales dos rios das Mortes, Kuluene, Couto Magalhães, Batovi, Garças e Areões. São TIs em sua maioria descontínuas, que estão dispostas, segundo a FUNAI, conforme a tabela⁹⁰:

Tabela 3 – Áreas de povoação Xavante

Terra Indígena	Município	Situação	Superfície (ha)
Areões	Água Boa	Regularizada	218.515,0000
Chão Preto	Campinápolis	Regularizada	12.741,8456
Maraiwatsede	-São Felix do Araguaia -Bom Jesus do Araguaia -Alto da Boa Vista	Regularizada	165.241,2291
Marechal Rondon	Paranatinga	Regularizada	98.500,0000
Pimentel Barbosa	-Canarana -Ribeirão Cascalheira	Regularizada	328.966,4440
Parabubure	-Nova Xavantina -Caminópolis -Água Boa	Regularizada	224.447,3367
Sangradouro/Volta Grande (Xavante/Bororo)	-Poxoréu -Novo São Joaquim -General Carneiro	Regularizada	100.280,3969
São Marcos	Barra do Garças	Regularizada	188.478,2600
Ubawawe	Santo Antônio do Leste	Regularizada	52.234,4773
Wedeze	Cocalinho	Delimitada	145.881,0000

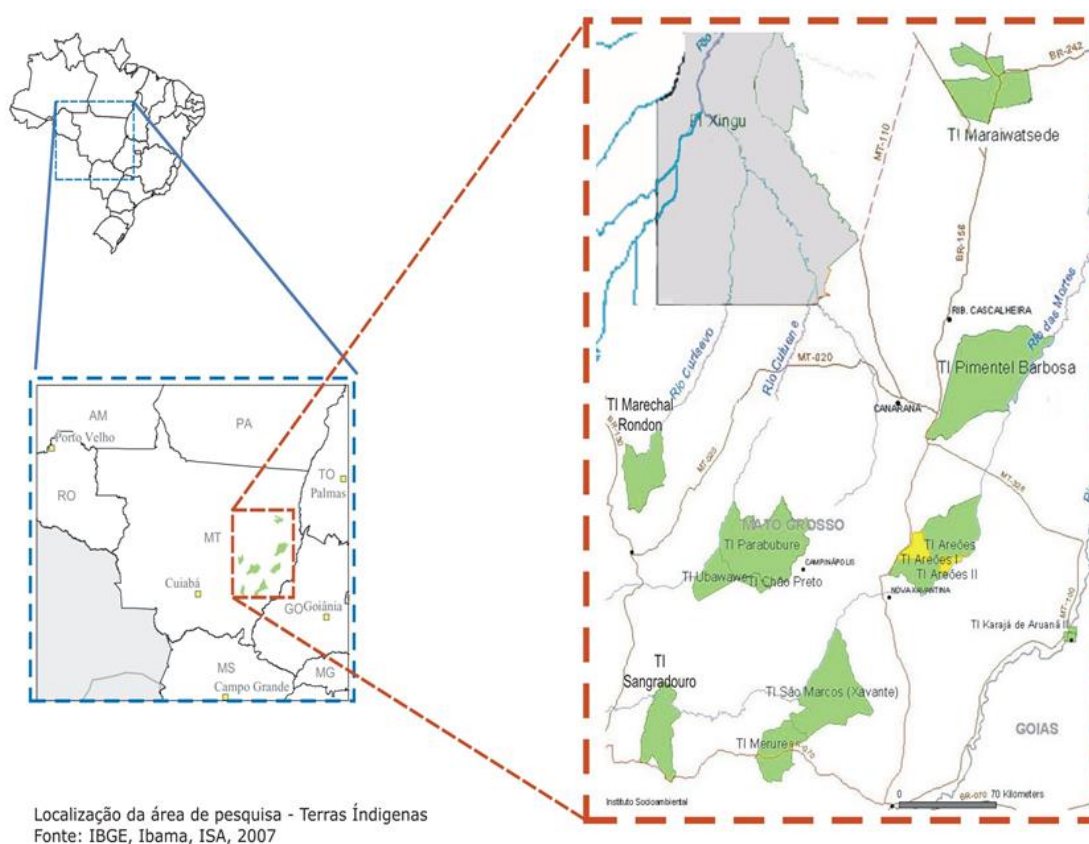
Fonte: Fundação Nacional do Índio – FUNAI

Ainda segundo a FUNAI, as terras tradicionalmente ocupadas podem estar nas seguintes fases do procedimento demarcatório, que são definidas por Decreto da Presidência da República: em estudo, delimitadas, declaradas, homologadas,

⁹⁰ Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

regularizadas ou interditadas. As terras dos Xavante estão na sua quase totalidade regularizadas, que significa após o decreto de homologação, foram registradas em cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União. A terra Wedezé está na categoria delimitada, ou seja, seus estudos estão aprovados pela presidência da FUNAI, com sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e se encontra em fase do contraditório ou em análise pelo Ministério da Justiça, para decisão acerca da expedição de Portaria Declaratória de posse tradicional indígena. Em Mato Grosso existem terras indígenas na fase de estudo⁹¹.

Figura 2 – Mapa dos Territórios Xavante em Mato Grosso



Fonte identificada na imagem.

Considerados povos primitivos, devido a simplicidade de suas tecnologias tradicionais, de modo de vida rudimentar, Maybury-Lewis se surpreende ao verificar que na verdade são povos de estrutura social complexa, com uma variedade de rituais de passagem (o sistema de classe de idade), divisão de trabalhos, uma rede de parentesco

⁹¹ Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em 26 nov. 2019.

que tem reflexo no seu sistema político e econômico, concluindo que os métodos tradicionais de análise mostram-se inadequados e ultrapassados devido sua organização mais livre e fluida⁹².

Esta pesquisa se propõe a trabalhar com estudantes indígenas da etnia Xavante do município de Campinápolis-MT, e, como demonstrado na tabela acima, pertencem ao TI Parabubure e Chão Preto. A sua história é marcada por violência, fuga, luta, resistência, alianças, confrontos com indígenas e não indígenas, acordos de paz, de idas e vindas, de começo e recomeço, e esse é mais um capítulo da história Xavante, que é toda ela assim.

As primeiras notícias que se tem dos Xavante são da província do Goiás, de acordo com Silva, no ano 1751, na região entre os rios Araguaia e Tocantins. Em busca de ouro, bandeiras adentravam Goiás e, obtendo sucesso, a partir de 1722 começou uma ocupação intensa daquele território. Até 1740 não foi registrado nenhum contato com o os Xavante. Acredita-se que a grande movimentação foi o estopim para a saga de fuga deste povo, que evitam o contato com os brancos. No entanto, no ano de 1751 Francisco Tossi Colombina registra em mapa uma região como sendo “o sertão do gentio Xavante a nordeste da ilha do Bananal”, e inaugura a presença Xavante na História do Brasil.

Cunha ainda revela um segundo contato, notícias de hostilidades dos Xavante na região do rio Tocantins são levadas por missionários ao governador do Goiás. E um terceiro contato em 1762 chega a público através de uma carta do governador João de Melo, onde relata reação agressiva dos Xavante quando do contato em seu território. O período que vai de 1762 até 1770 é caracterizado por inúmeras tentativas de contato com os Xavante, no entanto as reações sempre são violentas e de consequentes fugas, o que ocasiona um trânsito intenso deste povo Goiás a dentro, no sentido oeste⁹³.

A década de 1770 é marcada pela organização oficial de bandeiras com objetivo de descoberta de novas jazidas e “pacificação” dos indígenas, ordem vinda do Marquês de Pombal. Inicia-se uma onda de fundação de vários aldeamentos em Goiás como o de São José de Mossâmaes e Pedro III (Carretão). Em 1788, se tem registro do aldeamento dos primeiros Xavante, no Carretão; cerca de 3 mil foram aldeados após várias investidas, este ato foi mérito do governador de Goiás, Tristão da Cunha, que foi comemorado como

⁹² LEWIS, op. cit., p. 8.

⁹³ CUNHA, op. cit., 1992, p. 363.

a conquista dos Xavante⁹⁴. Houve inclusive uma cerimônia, com um ato de juramento de fidelidade a rainha de Portugal Maria I, feito pelo líder Xavante, Arientomô-Iaxê-qui⁹⁵.

A presença Xavante foi confirmada em outros aldeamentos, porém, nem todos os Xavante se submeteram a eles; muitos continuaram arredios e vivendo nos arredores. Todavia os aldeados permaneceram ali até início do século XIX, quando fugiram e retomaram seu modo de vida seminômade. A diminuição da produção aurífera causou um esvaziamento da província, e consequente abandono dos aldeamentos.

Este desamparo por parte da coroa portuguesa à província teve reflexo no controle dos aldeamentos, muitos indígenas fugiram, incluindo os Xavante, indo para o norte. A resistência aos ataques do homem branco continuou, um exemplo foi o episódio do presídio de Santa Maria do Araguaia, que foi construído em 1812 ao longo do rio Araguaia com o objetivo de garantir o controle do rio e o comércio com Belém. Reuniram-se Karajá, Xavante e Xerente, atacaram e destruíram o presídio um ano depois⁹⁶. Neste contexto a ordem era de guerra aos indígenas, a carta Régia de setembro de 1811 autorizava guerra contra o Xavante, Xerente e Karajá e Canoeiros. Diante das hostilidades vividas, os Xavante criaram uma rejeição ao homem branco, impulsionando sua caminhada a cada novo encontro, que era sempre tomado por muita violência; outras etnias também passaram por episódios de violência ao contato com o povo Xavante, que queria isolamento⁹⁷.

O que se segue a partir de 1830 e 1840 é a odisseia Xavante rumo à província de Mato Grosso. Giaccaria afirma que depois de 1951 os Xavante fundaram a aldeia Dunári às margens do rio Araguaia; sendo encontrados, fugiram e atravessaram o rio e criaram nova aldeia que durou pouco tempo, atravessaram o rio Cristalino fundando a aldeia Maratò'bre. Depois de problemas internos e com brancos, retiraram-se até chegarem ao rio das Mortes, onde um grupo atravessou e outro grupo, com medo dos botos, ficou para trás. Giaccaria não traz uma data específica, ele indica que esse acontecimento foi em idos de 1960/1970⁹⁸.

Lewis acredita que a separação entre os Xerente e os Xavante ocorreu por volta de 1840, quando tentando fugir de colonos que ocupavam o território de Goiás foram

⁹⁴ Ibidem, p. 400.

⁹⁵ GIACCARIA; HEIDE, op. cit., p. 21.

⁹⁶ CUNHA, op. cit., 1992, p. 403.

⁹⁷ Ibidem, p. 364.

⁹⁸ GIACCARIA; HEIDE, op. cit., loc. cit.

empurrados para rumos diferentes, os Xerente para leste do rio Tocantins e os Xavante para oeste. Ele ainda alega que para evitar os colonos os Xavante foram seguindo para o leste mato-grossense; em 1862 se encontravam a oeste de Aruanã, e durante as três últimas décadas do século XIX, conseguiram ficar em relativa paz na região do rio das Mortes, mas atacavam quaisquer grupos que tentavam contato⁹⁹.

Na tentativa de elucidar essa divergência, Cunha busca no “Mapa Etno-Histórico de Nimuendaju” informações relativas a esta passagem, que indica que em 1844 os Xavante estavam a leste do Araguaia, e em 1862 há presença Xavante no leste mato-grossense. A autora esclarece ainda que existe uma confusão com os rios pois os Xavante usavam o termo O’wawe para designar tanto rio das Mortes quanto o Araguaia¹⁰⁰.

O século XX é considerado como o momento de maior aproximação com o povo Xavante, que a esta altura habitava o Mato Grosso. Isõrepré (pedra Vermelha) é aldeia mãe, a mais antiga situada na região da Serra do Roncador/Rio das Mortes, sua existência pode ser datada de final do século XIX até 1920. Acredita-se que por motivos de doenças e feitiçarias houve uma divergência no grupo que se dividiu em dois, e fundaram outras aldeias; esse processo de fragmentação ocorreu ao longo do século XX, sendo responsável pela expansão da nação Xavante pelo Mato Grosso.

O que significa que este processo não foi pacífico; os Xavante continuaram com objetivo de se manter isolados, com sua vida seminômade, com a caça e a pesca tradicional, a coleta de alimentos, todo seu modo de vida tradicional. A cada encontro com outros povos, indígenas ou não indígenas, a reação era a mesma, resistindo para afugentar os intrusos que cruzassem o seu caminho, sua história. Vários fatos relatados pelos autores ajudaram a construir sua reputação de ferocidade. Fatos que podemos constatar tanto nas obras de Giaccaria, Maybury-Lewis e também no artigo de Silva, como de ataques aos Bororo na Missão Salesiana de Meruri, em 1934, um trágico episódio com dois padres salesianos que ao tentar contato com os Xavante foram mortos as margens do rio das Mortes.

Em 1936, há relatos que os Xavante mataram o filho de um colono, na região do Merure (próximo a Barra do Garças). Uma expedição foi organizada pelo pai e contava com o auxílio de alguns Bororo que saíram em represália à morte da criança; o que se

⁹⁹ LEWIS, op. cit., p. 40.

¹⁰⁰ CUNHA, op. cit., 1992, p. 365.

seguir foi o massacre de mais de trinta Xavante, entre mulheres e crianças. Os colonos relatam que somente mataram uma criança, mas os Bororo discordam desta versão¹⁰¹.

Nos anos de 1937 e 1938, duas bandeiras foram organizadas com a finalidade de contato com os Xavante, sem sucesso. Uma por não alcançar os Xavante, outra por fugir ao confronto com os mesmos. Em 1941, o SPI organizou uma frente comandada por Pimentel Barbosa a aldeia Arobonipó, no rio das Mortes sobre a chefia de Apöena. Acamparam na antiga cabana em São Domingos, Pimentel Barbosa desarmou seu grupo com a intenção de mostrar cordialidade aos Xavante e evitar qualquer imprevisto e começar uma guerra, porém, ao amanhecer os indígenas exterminaram o grupo da expedição, só ficando a salvo os interpretes Xerente que acompanhavam o grupo de Pimentel Barbosa. O SPI adotou uma estratégia de insistências e estabeleceu um posto em São Domingos, em 1951 os Xavante começaram a visitar o posto, denominado Pimentel Barbosa¹⁰². Todo o processo de atração fora orientado pessoalmente por Rondon e atestado pelo Conselho Nacional de Proteção aos Índios¹⁰³.

Neste momento os Xavante já se encontravam pressionados pelos movimentos de expansão das fronteiras agrícolas, vilas e postos de apoio ao desenvolvimento da região iam ocupando cada vez mais os espaços, alcançando aldeias, contaminando os indígenas com doenças e tornando o convívio inevitável. Vários são os motivos que justificam o interesse sobre o território Xavante. O espaço era adequado para pecuária e lavoura, então deviam eliminar os obstáculos à ocupação destas terras. Neste sentido concorrem as ações missionárias, como as do SPI e as da Fundação Brasil Central em sua Marcha para Oeste, para submeter os Xavante e liberar as terras para o progresso.

A Expedição Roncador-Xingu vinha abrindo os primeiros caminhos e encontrando aldeias e povos indígenas, “pacificando” e ocupando seus territórios. A Fundação Brasil Central funda o posto avançado em Xavantina, em 1943, e intensifica as ações de expansão territorial e “pacificação/domínio” dos povos indígenas da região, em especial o povo Xavante que era tão resistente quanto bravo.

A mídia da época destacava a bravura dos Xavante e sua feroz resistência. Em 1946, quando a equipe do SPI, liderada por Francisco Meirelles, finalmente conseguiu trocar presentes com Apöena líder de grupo Xavante, o Estado e a mídia comemoraram este feito que ficou estabelecido como marco da pacificação dos Xavante.

¹⁰¹ LEWIS, op. cit., p. 42.

¹⁰² Ibidem, p. 42.

¹⁰³ CUNHA, op. cit., 1992, p. 368.

A pacificação Xavante é oficialmente datada de 1946, mas vale ressaltar que outros grupos Auwe estavam espalhados pelo interior do Mato Grosso, e que este processo de pacificação não foi uniforme em todo o estado. Nesse contexto ocorre a fragmentação e ocupação da região entre os rios Couto Magalhaes e Kuluene, que ficaram em relativa paz até 1951. Esta é a região da TI Parabubure, que teve sua ocupação ocasionada pela rejeição do contato com os brancos de Xavantina. Foi apenas em meados dos anos 1960 que o contato Xavante se completou, pois todos os grupos Xavante já haviam estabelecido contato, de uma forma ou de outra, com a sociedade nacional.

Entre 1951 e 1952, conhecido como período do massacre, os Xavante da região da atual TI Paraburube entraram em conflito com fazendeiros para defender seu território e acabaram sendo atacados; recuaram e, no ano 1952, acometidos por um surto de sarampo. Ficaram tão vulneráveis que foram buscar refúgio na missão de Meruri e Sangradouro, entre 1956 e 1957. Estas terras foram concedidas aos Xavante pelo governo do Estado através do Decreto estadual nº 903, mas o SPI deveria no prazo de dois anos fazer a demarcação destas terras, o que não aconteceu, e o Estado retomou as terras e passou a expedir títulos a fazendeiros que começaram a ocupar aquelas terras que os indígenas habitavam. Ainda em 1952 o congresso recebeu a proposta de criação de uma reserva no nordeste do Mato Grosso, o Parque indígena do Xingú. Porém, a proposta foi modificada, pois originalmente as terras Xavante estavam inclusas no projeto, mas, em 1961, o Parque Nacional do Xingú foi criado sem incluir o território Xavante¹⁰⁴.

Em 1955, um agrupamento de Xavante se instalou nas proximidades de Xavantina, base da Fundação Brasil Central. Amedrontados pela possibilidade de hostilidades, recorreram o SPI que fundou o posto Indígena Capitariquara às margens do rio Areões para fixar este grupo. Naquela região haviam aldeias como Areões e Santa Terezinha e as relações entre elas eram de conflitos e alianças constantes. A cada cisão os grupos se espalhavam ainda mais. Em 1961, fundou-se a aldeia Areões, ainda existente¹⁰⁵.

Da década de 1960 em diante as guerras já não eram por isolamento, mas sim por manutenção do território originalmente ocupado. Os Xavante já não queriam fugir e sim ficar ou retornar, como foi o caso dos grupos da região Parabubure. O governo incentiva

¹⁰⁴ WENZEL, Eugênio Gervásio; PAULA, Jorge Luiz de. **Terra Indígena Parabubure, Áreas 2 e 3: Relatório antropológico**. FUNAI, 1999. p. 20.

¹⁰⁵ CUNHA, op. cit., 1992.

cada vez mais a colonização e o desenvolvimento econômico da região; houve uma intensa migração sulista para a região (atualmente chamada de vale do Araguaia).

Pressionado, o governo fez uma proposta para os Xavante que reivindicam o retorno as terras da região dos rios Couto Magalhães e Kuluene e de uma pequena parte do território original. Em 1968, a FUNAI intervém em favor dos Xavante e apresenta proposta com base no Decreto Estadual de 1950, deixando de fora a região das cabeceiras do Couto. Mesmo a proposta não contemplando todo território requerido, os Xavante aos poucos foram voltando, e entre 1975 e 1979 a situação era extremamente tensa entre os Xavante e a Fazenda Xavantina.

Muitas lutas se travaram pela recuperação das terras ancestrais, foi o panorama dos anos de 1970 e 1980. Muitas famílias que haviam saído do seu território para buscar auxílio junto aos postos de SPI ou as Missões, agora desejavam voltar e queriam suas terras como antes. No entanto, ao chegarem encontraram seus territórios ocupados por grandes fazendas, e novamente a face guerreira dos Xavante se revela na luta por seu território. O adversário era de peso, grandes latifundiários com influência política e econômica no estado. No caso Parabubure, a Fazenda Xavantina era seu obstáculo, que contava com uma infraestrutura que incluía mais de 300 km de estradas internas e 400 km de cercas, muitas construções, estrutura administrativa, chegando a ter 200 trabalhadores que viviam com suas famílias. Era extremamente produtiva, com criação de gado e lavoura de arroz.

Mas os Xavante eram perseverantes e em 1977 se uniram e ocuparam a antiga aldeia Parabubu sobre o comando do cacique Celestino, que ficava no território da Fazenda Xavantina. Em 1979, a tensão era tamanha que foram feitos estudos, análises da Secretaria Geral do Conselho Nacional de Segurança, que após fazer os levantamentos histórico, econômico, lançou a proposta de devolução das terras para os Xavante, levando em consideração que aquelas terras eram anteriormente habitadas pelos Xavante, que a abandonaram temporariamente por pressões do não indígenas. Em 21 de dezembro de 1979, é assinado pelo presidente João Figueiredo um decreto criando a reserva Parabubure, incluindo em 1981 as reservas de Couto Magalhães, Kuluene, Parabubu e fazenda Xavantina, com área de 224.447 hectares¹⁰⁶.

O parecer do Conselho de Segurança Nacional conclui:

¹⁰⁶ COIMBRA JÚNIOR, Carlos Eeveraldo. A.; WELCH, James R. **Antropologia e História Xavante em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 2014. p. 58.

... hábil para dar às comunidades Xavantes do vale dos Rios Culuene e Couto Magalhães um território capaz de proporcionar a base física indispensável ao seu desenvolvimento e harmoniosa integração à comunhão nacional, em plena conformidade com o consenso histórico da ocupação e o capitulado nos textos legais.¹⁰⁷

Ao final de 1981, mais cinco terras Xavante haviam sido demarcadas: Areões, Pimentel Barbosa, São Marcos, Sangradouro e Marechal Rondon. Os conflitos ainda persistem, a luta por terra em Mato Grosso é uma constante. Nos anos 1990 os Xavante conseguiram ampliações de suas reservas, e a demarcação e homologação da TI Marawãitsede, na região do Suiá-Missu, que até 2014 ainda lutava pela reintegração de todo seu território.

E como dizia um “velho sábio” – a luta continua. O povo Xavante é considerado um povo guerreiro, até chamado de belicoso, será sua natureza, personalidade ou algo mítico? Ou será que sua sobrevivência sempre dependeu de sua luta, sua força, sua belicosidade?

¹⁰⁷ WENZEL; PAULA, op. cit., p. 25.

CAPÍTULO 3 – AS REPRESENTAÇÕES DOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES XAVANTE

3.1 Traçando um caminho da observação e expressão: pesquisa participante e pedagogia Freinet

A presente pesquisa tem como público-alvo os estudantes Xavante matriculados em uma escola do sistema estadual de ensino do Estado de Mato Grosso. Dessa forma, não se trata de um estudo acerca da educação indígena. No entanto, os estudantes que participaram da pesquisa, em sua maioria foram alfabetizados dentro das aldeias em espaços de educação indígena. Por este motivo, consideramos importante um breve debate acerca da questão.

A Comissão Pró-Índio/SP publicou em 1981 um apanhado de experiências concretas com o intuito de divulgar e incentivar a troca de informações sobre a questão da educação indígena, que aconteciam de forma isolada e que se compartilhadas poderiam auxiliar um maior número de profissionais envolvidos nestas atividades¹⁰⁸. A Comissão tem como ponto de partida a luta contra a emancipação indígena que significava a negação da condição de ser indígena e consequente perda dos direitos atrelados a essa condição.

Sob a coordenação de Aracy Lopes da Silva a Subcomissão de Educação promove o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, em dezembro de 1979, e, desse encontro, publica-se o compilado com as experiências pedagógicas. A coordenadora do encontro e da publicação alerta para a necessidade de que se criasse uma rede que permitisse a troca e o diálogo entre as universidades e os profissionais que estavam diretamente ligados aos trabalhos nas áreas indígenas. Ainda destaca pontos imprescindíveis para a discussão da educação indígena, como a diversidade de processos tradicionais de cada etnia, a importância da coletividade, do pragmatismo, de uma

¹⁰⁸ MELIÁ, Bartolomeu. Trançados da educação indígena. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

educação pela e para a vida¹⁰⁹. E o mais relevante neste processo é a participação indígena na construção de uma educação “para os índios”¹¹⁰.

As experiências relatadas na publicação “A questão da educação indígena” apresentam uma grande diversidade de abordagens em diferentes etnias e realidades. No entanto, pode-se perceber que existem pontos de convergência nos relatos, principalmente em relação a linguagem, da forma coletiva de trabalho que a vida e prática tradicional que deve ser transferida para a escola e o processo de aprendizagem. No contexto das experiências, ou do encontro, já havia acontecido outras experiências com a educação indígena, então fala-se de grupos indígenas que já possuíam um passado com a educação formal e com uma perspectiva também.

Apesar da publicação ser datada de 1981, observando as discussões, os desafios ainda se impõem aos que se dedicam a trabalhar, pesquisar e pensar a temática indígena. A atualidade das discussões aponta para um problema que vem passando por décadas sem uma solução efetiva (se é que existe esta solução), o que os relatos nos trazem são a possibilidade de caminhos, de erros e acertos que podem orientar os trabalhos, não existindo um método privilegiado ou que tenha uma comprovada eficácia. Os resultados serão sempre relativos e cada experiência é enriquecedora, tanto para os indígenas quanto para os professores e pesquisadores.

Sobre o papel da escola, um consenso é levantado nos depoimentos que foram colhidos no encontro da Comissão Pró-Índio:

Daí a ênfase, em quase todos os depoimentos, da necessidade de que a escola seja um espaço para a discussão, pelos índios, de sua situação presente e dos problemas, que os afetam mais diretamente. A escola teria por função primordial, portanto, proporcionar informações que permitissem a avaliação das situações vividas, com conhecimento de causa. Num outro nível a escola poderia tentar combater os efeitos disruptivos dessas experiências, as vezes dramáticas, através de um programa de apoio e valorização da cultura indígena e dos modos próprios a cada grupo de decidir e enfrentar tais problemas.¹¹¹

Outro aspecto que recebeu destaque foi o conflito entre a introdução de uma educação formal estranha à tradição oral que têm os povos indígenas. É comum encontrar nas experiências o fato de se desenvolver fala com mais facilidade que a escrita, nas

¹⁰⁹ Ibidem, p. 11.

¹¹⁰ Ibidem, p. 12.

¹¹¹ Ibidem, p. 16.

tentativas de alfabetização. A interferência dessa escola, dessa educação formal foi amplamente discutida e ponderada.

Outro relatório diz: educar é interferir e trazer novos valores e a escola vincula-se à educação: educar é comunicar impondo, a escola é o veículo de interferência de uma cultura sobre a outra. Para se estabelecer a finalidade da escola no grupo seria importante discutir com o próprio grupo as expectativas sentidas em relação a ela, para que se armasse um conteúdo mais específico, voltado às suas necessidades mais reais e imediatas.¹¹²

Sabe-se que essas experiências são de escolas implantadas em aldeias, no entanto, os sujeitos que a presente pesquisa se propõe estudar estão inseridos em uma escola urbana, o contexto histórico, político e social é diferente. Mas, o que chama atenção e vincula tais propostas é a emergência de escutar o indígena e saber que as ideias deles é o que vão propiciar um projeto de educação com mais chance de avançar na luta pelo respeito e valorização da cultura indígena seja no espaço escolar, seja na sociedade. Neste tocante, a Pedagogia de Freinet tem grande impacto quando voltada a “dar ouvidos aos povos indígenas”, pois este modo de fazer “o ensinar” passa por etapas que privilegiam a livre expressão, a comunicação oral, o fazer na prática, o desenvolvimento de habilidades manuais. Valoriza o conhecimento que o estudante traz de casa ou de fora da escola, é muito sensível as diferenças e reforça a coletividade, metodologia que vem de encontro com o que se verifica no comportamento das comunidades indígenas, de forma mais específicas dos Xavante que são os que esta pesquisa observa.

A publicação da Lei 11.645/08, levanta mais uma vez a questão indígena no seio das discussões da educação. Mesmo levando em consideração que as disciplinas de História, Educação Artística e Literatura sejam as privilegiadas para a introdução do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, todo o currículo escolar fora afetado com o intuito de se trabalhar estes novos conteúdos. A partir daí, começaram uma série de questionamentos que vão desde a formação do professor, capacitação para a temática, revisão dos materiais didáticos, entre outros desafios.

A educação indígena e o ensino da história e da cultura indígena são assuntos dissemelhantes, no entanto, são interdependentes, o que significa que precisamos de um para subsidiar o outro, sem a educação indígena dificilmente poderia se construir a(s) história(s) indígenas, nem se conhecer a cultura destes povos. Algumas perguntas também

¹¹² Ibidem, p. 18.

nos levam a refletir quando nos é apresentado tal desafio que é ensinar a história dos povos indígenas brasileiros: ensinar qual história? Ensinar para quem? Ensinar história dos povos indígenas para os indígenas?

O foco desta pesquisa não é bem esta questão, mas, acreditando que houve um avanço em relação a temática indígena desde a CF 88 e corroborada com a Lei 11.645/08 e demais ações e lutas de movimentos indígenas e indigenistas, o que nos preocupa nesta pesquisa é como os indígenas veem a história indígena através do livro didático de história. Para isso buscamos o diálogo com alunos da etnia Xavante que frequentam uma escola na zona urbana de um município vizinho a um vasto território indígena, e que sua população tem número considerável desta etnia. Portanto, estamos falando de alunos que estão inseridos na educação formal; considerando que a turma escolhida para a pesquisa é do ensino médio, pressupomos já passaram pelo processo de alfabetização e tem que se adaptar aos moldes da educação regular.

A princípio foi pensado em se trabalhar com instrumentos de inquérito de forma escrita, questionários e tabelas. Porém, na oportunidade de apresentação do projeto para qualificação, concluímos, com as contribuições da banca de arguição, que seria necessário pensar uma forma mais livre tanto de se inquirir como de expressão, assinalando a importância da oralidade e do desenho para estes povos. Esta indicação por parte da banca nos levou a uma releitura do projeto.

Durante a releitura, consideramos as possibilidades de metodologia de pesquisa educacional optando pela pesquisa participante. De acordo com Rockwell e Ezpeleta, a pesquisa participante que tem como ponto de partida um olhar do pesquisador de dentro da pesquisa, da comunidade que, mais que observar, vai construir juntamente com os pesquisados as etapas da pesquisa, respeitando toda a dinâmica do grupo pesquisado. De acordo com as autoras, existe uma necessidade de se ampliar nossa capacidade de ver e prever o que acontece na escola e muitas vezes as metodologias tradicionais/dominantes não possibilitam que sejamos sensíveis à heterogeneidade que o cenário escolar nos apresenta. Então, a discussão sobre a pesquisa participante que as autoras trazem nos ajudou a refletir sobre a escola e o que acontece nela como objeto de pesquisa, considerando inclusos todos os atores e processos de aprendizagem. A pesquisa participante trabalha com um sujeito que é:

Uma pessoa com a qual interajo, que me ensina coisas; descobre-me seus mundos e outras visões dos meus e, além disso, enriquece-me. Um

alguém concreto, com o qual devo relacionar-me numa tarefa comum e que, por isso mesmo me modifica de algum modo.¹¹³

Esta metodologia vem para subsidiar a pesquisa educacional de forma a dar vazão as demandas concretas da escola, e as práticas que nós professores já realizamos muitas vezes sem encontrar uma teoria que abrace essa prática, tirando dela seu teor de cientificidade. Neste sentido, a pesquisa participante dá corpo a ação pensada, fomentada no seio da escola, que leva em consideração uma realidade que pode ser modificada ou valorizada, com o intuito de resolver um problema vivido pela comunidade e seu efeito pode ser sentido quase que imediatamente com a coleta e análise dos dados da pesquisa, que por sua vez vai utilizar técnicas para alcançar seus objetivos.

Outro aspecto que a pesquisa participante valoriza e que é o ponto central desta pesquisa é a “construção que aborda o sujeito”¹¹⁴, em outras palavras, é deixar o estudante falar do seu lugar, dentro da escola, da sociedade campinapolense, da sociedade Xavante, do lugar que é seu e que dever ser respeitado e visto, pois é assim que se constitui a História, de pequenos processos:

[...] desdobramentos relativamente locais ou setoriais e com durações variáveis. Processos que em si mesmos, podem ou não ser políticos, e sempre expressam história ou histórias acumuladas, mas que o seu entrelaçamento com os grandes processos sociais sucede através de uma articulação política.¹¹⁵

Providencialmente, ao participar do I Congresso Nacional do ProfHistória em outubro de 2019, tive a oportunidade de conhecer o professor doutor Giovani José da Silva, especialista na temática indígena, o mesmo indicou a Pedagogia Freinet e ainda pediu que eu acessasse a publicação da Comissão Pró-Índio “A questão da educação indígena”, especialmente a experiência de Helena de Biasi, que trabalhou com os Xavante.

Este foi um passo importantíssimo para repensar as técnicas que seriam utilizadas na pesquisa empírica, mais do que isso, repensar como lidar com os alunos, repensar minha prática e minha postura diante do aluno Xavante. Que tipo de informação eu extrairia de uma experiência que se quer buscar a visão do aluno Xavante sem levar em conta sua natureza, seus métodos próprios de expressão? Este foi um ponto de partida

¹¹³ EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. Cortez Editora, São Paulo, 1989. P. 90.

¹¹⁴ Ibidem P. 92

¹¹⁵ Ibidem P. 92

relevante para a pesquisa e para minha vida, já que estarei em contato com o povo Xavante cotidianamente por muitos anos da minha vida profissional e pessoal.

A pedagogia de Freinet é também conhecida como pedagogia da atividade e cooperação¹¹⁶, e tem como fundador Célestin Freinet, um educador francês que começa sua experiência docente após retorno da guerra, em 1920¹¹⁷. A partir daí, desenvolve na França uma metodologia própria centrada no princípio de uma ação prática. Sua pedagogia se baseava nos seguintes eixos: cooperação, comunicação, documentação (registro) e afetividade. Freinet acreditava que o estudo deveria ser conectado com a vida, que a escola deveria se preocupar na formação integral da criança, preparar para vida vivendo, então propôs trabalhar com uma nova pedagogia essencialmente prática e cooperativa¹¹⁸.

Freinet se inspira em educadores como Comenius, Montaigne, Rabelais, Rousseau, Pestalozzi, Spencer, Willian James, Wundt, Ribot e outros educadores da Escola Ativa (Escola Nova) e tenta buscar neles subsídios para sua proposta de ensino¹¹⁹. No entanto, foi participando do Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova que se encanta com o que vê e ouve de Ferrière, Claparède, Decroly, Bovet e Cousinet sobre o papel ativo da criança.

Acreditando que o homem é um ser social e fazedor da história, procura dar um sentido mais profundo a palavra atividade que o proposto pela Educação Nova. Fascina-o a ideia do trabalho em pequenos grupos. Nela vê reforçado seu pensamento a respeito do trabalho coletivo.¹²⁰

Partindo da leitura dos princípios que regem a pedagogia freinetiana – e aqui consigo relacionar o trabalho coletivo, a ação prática da educação e a livre expressão com princípios que também são pertinentes ao modo de vida e cultura dos povos tradicionais –, começo a compreender a importância da indicação da banca de qualificação quanto a metodologia que estava proposta em minha pesquisa e da referência proposta. Pensar em captar dos alunos Xavante suas leituras de mundo e como a leitura no LDH os atingem é algo pessoal, não diz respeito só a uma análise de material didático, vai além e para

¹¹⁶ ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet**: Uma pedagogia de Atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

¹¹⁷ Ibidem, p. 21.

¹¹⁸ Ibidem, p. 17.

¹¹⁹ Ibidem, p. 23.

¹²⁰ Ibidem, p. 24.

conseguir encontrar uma forma de tocar neste ponto, de fazer fluir esta interpretação, fez-se necessário aceitar a natureza de sua cultura.

O trabalho em grupo faz parte da estrutura social dos Xavante, então fazê-los sentar em círculo, deixar eles se organizarem, possibilitar que se sentem onde desejarem, ao lado dos colegas que escolherem já apareceu de uma forma diferente para eles; permitir que falassem sem uma ordem alfabética, ou que pudessem interagir mais de uma vez, ou só falar se tivessem à vontade, ajudou a criar uma atmosfera de compreensão e acolhimento.

Propor discussões sobre o livro didático, manuseá-lo sem ser para “estudar”, também foi uma nova dimensão daquele material, a maioria dos alunos relataram que não tinham pensado sobre o livro didático antes dessa experiência, contar páginas, capítulos, imagens, fazer perguntas para o livro ao invés de responder as que o livro traz foi um contato diferente. Deixar os alunos falarem livremente sobre a temática indígena foi certamente a mais produtiva e tocante etapa da pesquisa.

Quando lia sobre história indígena e indigenista em Cunha¹²¹, não tinha a real noção da diferença nestas duas posições, é gritante a disparidade entre os termos “dar voz” e o “garantir a fala”, como o discurso do proprietário é forte, como vem cheio de verdade e pertencimento. Quando Maria Regina Celestino Almeida¹²² fala de ocupar o centro do palco, do protagonismo indígena na história do Brasil é sobre isso, sobre ouvir os indígenas falarem sobre eles, sobre sua cultura, sua história, seus direitos, seu passado, presente e futuro.

Ao trabalhar com os alunos indígenas mesmo que estejam inseridos na zona urbana e na escola regular, não se pode desconsiderar seu passado e sua cultura. Freinet valoriza o que a criança já traz consigo, “procura colher na vida das crianças elementos para o seu trabalho pedagógico”¹²³. Para Freinet conhecer seu aluno fará com que o professor possa criar situações desafiadoras para o aprendizado do mesmo, e assim os motivará a buscar soluções práticas.

A livre comunidade escolar também ajuda a libertar a criança da dependência do adulto. Este deve intervir apenas no momento necessário, com muito tato e conhecimento profundo da criança. Daí a necessidade de cuidado especial coma formação docente. O Educador

¹²¹ CUNHA, op. cit., 2012.

¹²² ALMEIDA, op. cit., p. 19.

¹²³ ELIAS, op. cit., p. 45.

precisa descobrir as tendências naturais das crianças para saber em que apoiar a sua intervenção. Não pode se opor à corrente de água mas trabalhar no seu sentido e ritmo.¹²⁴

Scarpato fala que Freinet não formulou um método de ensino, mas sim uma série de técnicas as quais ele mesmo colocou em prática durante toda sua vida profissional e compartilhou com toda a comunidade interessada; fez na prática uso de seus princípios e técnicas, o da comunicação, da correspondência interescolar e a troca de experiências¹²⁵.

Freinet valorizava a liberdade, o curso natural da vida e principalmente “o fazer sentido para a vida prática”. Ele criticava a função teórica/metódica da escola e sem vínculo com a vida real do aluno. Em sua obra “Pedagogia do Bom Senso”¹²⁶, através de uma série de exemplos práticos, bem humorados (até engraçados), ilustra a fim de demonstrar que suas técnicas baseadas no prazer, no respeito ao instinto natural das crianças em aprender, são eficazes e vão de encontro com o desejo nato de aprender, sem formas rígidas ou exaustivas que contrariam toda natureza curiosa, inquieta e ousada da criança.

Este pedagogo francês faz críticas a escola tradicional, a formação dos docentes, as metodologias de sua época (que ainda perduram) e aos manuais didáticos por não serem questionadores, desafiadores ou por desconsiderarem o quão enfadonho e desconecto pode ser o ambiente escolar ou conteúdos como estão dispostos hoje, recaindo sobre o docente a culpa de não criticar essa estrutura, ou ao menos tentar por meio da empatia, sensibilidade, coragem a ousar mudar. Ele ainda faz um apelo urgente e profundo: Sejam humanos. Se você não voltar a ser como criança... não entrará no reino encantado da pedagogia¹²⁷. E como saber como o indígena pensa, ou lê, ou interpreta, se nunca fomos indígenas? Perguntando, dando tiragem, para garantir que a chama do aprendizado fique acesa e forte. Dê tiragem! Descubra e utilize o apelo soberano das necessidades vitais, individuais e sociais¹²⁸.

Ainda baseada na obra “Pedagogia do Bom Senso”, é possível remeter a metáfora do poço que se constrói sem pensar sua localização ou queda, um lindo poço que, no entanto, não é capaz de captar água, como a Educação indígena:

¹²⁴ Ibidem, p. 40.

¹²⁵ SCARPATO, Marta. A livre expressão na Pedagogia Freinet. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p. 620-628, 2017. p. 623.

¹²⁶ FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. 7. ed. (Tradução: J. Baptista) São Paulo: Martins Fontes, 2004.

¹²⁷ FREINET, op. cit., 2004, p. 24.

¹²⁸ Ibidem, p. 20.

Os pedagogos são como aquelas crianças que se divertem construindo um poço no lugar que lhes parece mais fácil, por não haver rochas nem raízes emaranhadas e tenazes, podendo assim, mesmo com utensílios primitivos, cavar e remover a terra cúmplice.

Só depois, quando o poço já está construído, é que pensam em enchê-lo. Talvez encontrem tão pouca água, que ela chegará com muita dificuldade, com uma queda tão fraca e filetes tão lentos, que o menor capinzinho os desviará do caminho incerto.

Entretanto, o poço, lento para encher, seca, fende, perde a água que tão parcamente lhe trouxeram. Por mais que se tape e calafete, nunca encherá, a não ser com uma água estagnada e suja impossível de utilizar.

Você terá então de abri-lo e decantar os depósitos, a não ser que, com água trazida da fonte próxima, encha-o artificialmente... o que será apenas ilusão momentânea, pois a água se manterá pura e clara somente enquanto você a estiver trazendo nos baldes.¹²⁹

Impor uma educação formal aos povos tradicionais não seria construir um poço num local inadequado? Propor que os alunos indígenas, sejam nas aldeias ou nas escolas urbanas se moldem, se adequem ao padrão oficial da educação. De acordo com a pedagogia Freinet o modo de vida dos indígenas está bem próximo do que ele acredita ser ideal para uma aprendizagem efetiva, voltada para a vida, para a coletividade e para o trabalho em contato direto com a natureza.

Apesar da pedagogia Freinet estar associada a criança, até 14 anos, dividindo em grandes etapas educacionais:

1. O período pré-escolar, do nascimento ao fim do segundo ano, aproximadamente;
2. As reservas da infância e os jardins-de-infância, de dois a quatro anos;
3. A escola materna e infantil, de quatro a sete anos,
4. A escola primária, de sete a catorze anos.¹³⁰

Podemos facilmente aplicar técnicas pedagógicas e a filosofia da pedagogia de Freinet em todas as etapas do ensino, inclusive no ensino médio. Ao se trabalhar com alunos indígenas, também fica evidente que as técnicas podem ser utilizadas com êxito.

Sendo assim, foram escolhidas algumas técnicas para aplicar nesta pesquisa. Freinet desenvolveu um conjunto de técnicas e práticas que compunham sua pedagogia, entre elas podemos citar¹³¹:

¹²⁹ Ibidem, p. 19-20.

¹³⁰ FREINET, Célestin. Para uma escola para o povo. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 17.

¹³¹ ELIAS, op. cit., p. 77.

- A livre expressão
- Roda de conversa
- O conselho de cooperativa
- O texto livre
- O livro da vida
- A imprensa escolar
- O jornal escolar
- O jornal mural
- O jornal falado – rádio, vídeo, gravador
- Os fichários para consulta ou autocorreção
- A aula passeio
- A correspondência entre os alunos (interescolar e inter professores)
- A biblioteca de classe
- Avaliações formativas

Utilizamos na pesquisa empírica, além dos princípios da livre comunicação, a afetividade, as técnicas de roda de conversa, o jornal mural e a correspondência interescolar. Evidente que foram feitas adaptações para a realidade proposta; o tempo, os alunos e o contexto social, tecnológico foram fatores que pesaram ao fazer a escolha da técnica e também sua aplicabilidade.

Neste sentido, a abordagem do tema se deu de forma bastante informal e livre, a apresentação dos objetivos da pesquisa foi explicitada ao grupo que foi selecionado para tal finalidade. Para seleção do grupo foi utilizado como critério principal o foco da pesquisa, que é captar a percepção do aluno indígena acerca da representação do indígena no livro didático de história. Nos interessa saber como este grupo lê, interpreta as imagens dos povos indígenas impressas no livro, e na história, então trabalhar somente com os alunos indígenas seria fundamental. A decisão de trabalhar com alunos do ensino médio também veio atender uma outra situação complexa que é a oferta única do ensino médio ser através desta escola, desta maneira toda a demanda da comunidade está reunida neste ambiente. Optamos por trabalhar com o segundo ano do ensino médio, levando em consideração o volume de imagens da temática indígena no livro didático de história do segundo ano.

Durante o planejamento da atividade, os princípios freinetianos foram observados, desde a abordagem do tema, a disposição dos alunos na sala, o consentimento por parte

dos alunos em participar das atividades, a condução do debate sempre nos certificando que os alunos estavam de acordo com a dinâmica, a valorização do conhecimento que o aluno já tem e a flexibilidade das atividades em decorrência dos questionamentos e disposição dos alunos, as sugestões e as dúvidas que iam surgindo no decorrer da execução dos trabalhos¹³².

A necessidade de se divulgar as opiniões e conhecimentos é notória, segundo Freinet¹³³, e a grande novidade que esse teórico introduz é o uso do material impresso, ao propor registrar os textos livres depois de revisados pelos próprios alunos com auxílio do educador, e passam a compor o Livro da Vida, que é lido pelos alunos e distribuído na escola em forma de jornal ou mural. A produção do material é uma forma de tornar concreto o que as crianças aprendem e também dar visibilidade ao seu trabalho na comunidade escolar, mas a correspondência é responsável pela divulgação deste conhecimento fora da escola, fazendo repercutir a produção e troca de conhecimento.

O jornal mural, ou jornal de parede, é utilizado para dar publicidade às opiniões acerca de alguma questão colocada à comunidade escolar, ele serve para que os membros da comunidade se expressem. Ele é composto por três colunas divididas em “eu critico”, “eu felicito” e “eu sugiro”¹³⁴.

A técnica da correspondência se deu pela importância e emergência de diminuir a distância e o isolamento que havia entre os professores da época; era uma forma de buscar soluções e novos conhecimentos com outras escolas e experiências. A comunicação entre os professores foi via preciosa para a pedagogia Freinetiana.

Na Pedagogia de Freinet a correspondência é o elemento essencial para estimular o equilíbrio, a comunicação, a expressão, a afetividade, a pesquisa, os conhecimentos, fonte permanente de realização individual e coletiva.¹³⁵

A correspondência interescolar também é uma forma de expressão e entendida como uma etapa importante do trabalho que é o aprendizado. Comunicar faz parte de todo processo que Freinet entende como aprender, falar, escrever e partilhar; concretiza todo conhecimento que a escola pode oferecer, e mais, pode valorizar o que o aluno produziu.

¹³² Ibidem, p. 65.

¹³³ Ibidem, p. 64.

¹³⁴ TORNAGHI, Alberto. [on-line] A educação pelo trabalho de Celestin Freinet. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0028a.html>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

¹³⁵ ELIAS, op. cit., p. 67.

Desta forma realizamos uma pesquisa participante, conforme observam Ezpeleta e Rockwell, e consideramos as técnicas da pedagogia Freinet no trabalho com os estudantes Xavante.

3.2 A produção do jornal mural com os estudantes Xavante

A presente dissertação tem como produto o roteiro para produção do jornal mural (APÊNDICE 1). Nesta etapa, apresentaremos uma descrição do processo de produção considerando os aportes da pesquisa participante e as técnicas de ensino de Freinet. Para isso, serão descritas as ações didáticas realizadas com os estudantes Xavante no intuito de realizar a pesquisa proposta neste projeto e a leitura que fizeram do livro didático a partir das imagens, com base no conceito de representação de Chartier.

A escolha da escola, da turma e opção em trabalhar com alunos indígenas já foi explicitada anteriormente, partiremos então do passo a passo com os alunos.

O primeiro contato foi com a direção e coordenação da escola. Coincidiu que o coordenador pedagógico da escola tem uma pesquisa a nível de mestrado na temática indígena, então, foi possível verificar uma sensibilidade por parte da coordenação em dar o apoio necessário para a realização da pesquisa, principalmente no intermédio com os professores para que os alunos fossem disponibilizados para as atividades propostas.

O contato com os estudantes se deu inicialmente de forma bem informal, com a minha apresentação pessoal, visto que no ano letivo vigente na ocasião da pesquisa eu não lecionei para as turmas selecionadas. Neste primeiro contato, os estudantes das duas turmas de segundo ano do ensino médio do período matutino foram convidados a se reunirem em uma sala para conversarmos sobre como seria a pesquisa, seus objetivos, seu formato (mesmo que o planejamento assumisse um caráter flexível), e a aceitação ou não de participação na pesquisa.

Foi feito o convite, alegando que eles participariam de forma prática e que a participação deles era essencial. Alguns ajustes tiveram de ser feitos em relação ao horário das reuniões, pois foram pensadas no contra turno e os estudantes em sua maioria não concordaram pois já tinham atividades/compromissos no período vespertino, desta forma tivemos que contar com a colaboração do corpo docente da escola para que pudéssemos trabalhar com eles no período de aulas.

As atividades foram realizadas no mês de dezembro e contamos com a participação de doze estudantes com idade entre 15 e 18 anos, da etnia Xavante. Foi

pensado um roteiro para a produção do jornal mural. Este roteiro foi elaborado como uma bússola, preparado para comportar possíveis alterações e adaptações, que foram necessárias de fato, principalmente ao estender as atividades por mais dias do que o proposto. Inicialmente, prevíamos a necessidade de dois momentos de duas a três aulas cada, mas as atividades se estenderam por cinco dias, sendo que em três deles foram necessárias quatro aulas, o que corresponde ao período inteiro de um turno.

No primeiro dia de trabalho (09/12) nos reunimos em uma sala, onze estudantes participaram. Este foi um momento de apresentação pessoal, e uma oportunidade de expor com mais detalhes minha trajetória profissional e dentro do programa do Mestrado do ProfHistória. Não houve nenhuma orientação quanto ao posicionamento na sala, então eles se sentaram da maneira como a sala estava organizada (em semi-círculo) mas houve uma separação bem nítida entre meninos e meninas; mesmo havendo estudantes de duas turmas, eles se dividiram de acordo com o sexo.

Apesar de se mostrarem bastante tímidos e sem iniciativa, necessitando ser incitados a todo momento a falar, eles também demonstraram bastante curiosidade, me questionando sobre minha formação, o que seria um mestrado, porque estava pesquisando sobre eles e para quem eu iria apresentar minha pesquisa. A indagação mais interessante que me fizeram foi se eu estava pesquisando os indígenas por que eu queria ou meu professor (orientador) tinha “mandado”. Entendi aqui alguns aspectos intrigantes, uma foi a dúvida em relação ao interesse em pesquisar o tema “indígena” e outro aspecto foi a função de domínio de professor e a falta de autonomia do aluno. A insistência em relação ao meu interesse sobre o tema foi bastante rica, pois possibilitou um diálogo de valorização destes sujeitos, de colocá-los ao centro da discussão, de ressaltar a importância da opinião deles não só como alunos, mas sobretudo como indígenas.

Neste dia, estivemos juntos por três aulas e nos concentramos em nos apresentar. Pedi que se apresentassem e, além do nome, trouxessem informações sobre o que gostavam de fazer e o que não gostavam de fazer, se moravam na cidade ou na aldeia (ou já moraram em algum momento), o que eles queriam para o futuro (profissão). Eles interagiram muito, os meninos mais que as meninas, elas sempre davam a preferência de fala para os meninos, respeitei esta dinâmica inicialmente na apresentação pessoal, mas numa segunda etapa onde foram colocadas outras questões já direcionei de forma que se intercalassem nas respostas.

Foram colocadas questões voltadas para a disciplina de história e sobre o material didático, as respostas foram bastante criativas. Não quero colocar os termos perguntas e

respostas, uma vez que fica parecendo um questionário fechado e objetivo, o que não ocorreu, na verdade foi uma roda de conversa, nem todos precisavam obrigatoriamente responder todas as perguntas, então prefiro usar os termos, provocações e contribuições. Alguns estudantes se destacam em suas contribuições se expressando de forma muito eloquente e com bastante interesse.

Quando provocados sobre a função da História com disciplina algumas falas apontaram o papel de saber do passado, saber como o mundo e o país foi construído até “hoje”. A fala que mais me chamou a atenção foi uma colocação de um estudante que se mostrou muito participativo e que trouxe durante a pesquisa muitas informações sobre sua cultura. Este estudante pontuou que história servia para registrar os feitos dos homens “brancos” importantes. Essa atividade foi bastante significativa para mim como docente, pois apontou uma crítica muito severa ao ensino de história, dado que um estudante do segundo ano do ensino médio conseguiu romper com a visão tradicional da História e de que esse estudante não pudesse vislumbrar o papel social e atual dessa ciência.

Do grupo selecionado apenas um estudante apresentou dificuldade de participar da roda de conversa, inclusive de entender o objetivo da comunicação. Precisei a todo momento do apoio dos demais alunos que serviram de intérpretes para que eu pudesse dialogar com esse aluno, que compreendia poucas informações que eu passava para o grupo, e recorria aos seus colegas para poder minimamente participar.

Desse modo, no primeiro dia nos concentramos nesse debate de apresentação pessoal e do tema que se propõem a pesquisa “a representação indígena no livro didático de história”.

No dia 10/12/2019, segundo dia demos início a oficina do material didático, intitulada “Por Dentro do Livro de História”. Para esta oficina, o objetivo era que os estudantes tivessem contato com os livros didáticos de história do ensino médio, os três volumes. De forma prática eles manusearam o livro e, mesmo que a priori a atividade tivesse sido pensada para ser individual, os estudantes a realizaram de forma coletiva, pois se consultavam e mostravam os livros uns para os outros. Em alguns momentos riam em outros se indignavam com alguma imagem.

Introduzi a oficina com uma roda de conversa a respeito do livro didático, os provoquei acerca da função do livro didático, se eles tinham o hábito de ler o material fora da escola e se em suas casas tinham outros livros. As contribuições foram as mais diversas, a maioria concordou que o livro didático é muito importante para eles

(estudantes), no entanto um estudante ressaltou que *sem o livro didático o professor não conseguiria ensinar*.

Também relataram que os livros didáticos são os únicos livros que muitos deles têm em casa, e que quando precisam de alguma informação eles acessam através da internet. Na sequência, foram entregues os três volumes do livro de História do Ensino Médio da coleção “História: passado e presente”, dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, Editora Ática, aprovada no PNLD 2017 (para atender ao triênio 2018/2019/2020). Cada estudante recebeu também um quadro para que preencher com algumas informações que eles buscariam dos livros (apêndice 2). Toda produção escrita dos estudantes foi transcrita neste trabalho sem correções, da forma como escreveram.

Neste segundo dia, apenas dez estudantes participaram da oficina. Os resultados – os dados colhidos no quadro onde se pedia para os estudantes contarem quantas imagens referentes à temática indígena eles encontraram em cada volume da coleção – foram recolhidos e analisados e estão à disposição como apêndice 3. O livro que mais se identificou imagens com a temática indígena, conforme os alunos, foi o volume dois da coleção. Todavia, as respostas oscilaram entre três a vinte e uma imagens que os estudantes conseguiram relacionar à temática pedida.

Ressaltamos que a presente dissertação não teve como preocupação analisar as imagens que foram ou não identificadas pelos estudantes, mas buscou-se compreender as práticas de leitura dos sujeitos de maneira mais ampla e geral. Assim, a preocupação nesta atividade foi apenas de identificar se os estudantes Xavante observam a presença de imagens que representam os indígenas no livro didático analisado.

A oficina contou com a duração de 3 aulas e após a etapa de identificação das imagens, fizemos a conferência em voz alta, onde cada estudante falou quantas imagens e em quais páginas e capítulos se encontravam, foi um momento bem descontraído de descobertas. Quando um estudante percebia que não tinha identificado as mesmas imagens que os outros colegas, por vezes riam, mas na maioria das vezes ficavam surpresos e se indagavam sobre como não tinham visto aquela figura, ou porque o colega achava que aquela imagem era de um indígena. Encerrada a oficina, passei a programação para o dia seguinte para a aprovação da turma, que concordou com a montagem do Jornal Mural – que tinha como objetivo divulgar o resultado da oficina com o livro didático.

Expliquei para a turma o que seria esta técnica e que fazia parte da pedagogia de Freinet, também me empenhei em dar uma leve explanação desta pedagogia, e de algumas técnicas e conceitos utilizados pelo pedagogo francês.

O terceiro dia foi dedicado a produção do jornal mural, mas iniciamos com uma discussão sobre o livro didático do segundo ano, que é o que eles utilizam. Um estudante fez uma contribuição bem interessante ao dizer que nunca tinha visto o livro didático daquela forma, observando as imagens, dados como número de capítulos, páginas, quem escreveu e como eram divididos os conteúdos.

Agora mais familiarizados propus que pensassem a atividade individual. A turma continuava dividida entre os meninos e as meninas, mas as meninas estavam mais comunicativas, e a todo instante um e outro estudante me chamava para fazer alguma questão ou me falar sobre sua vida e situações que eles já vivenciaram. Num desses chamados um menino me perguntou se eu via o preconceito com eles, os Xavante. E, como ele não terminou a frase com uma interrogação nítida, eu devolvi a pergunta: “- você está me perguntando ou está afirmando que existe preconceito?” Com palavras simples ele continuou: “- eu sei que tem preconceito, eu sinto, eu passo todos os dias, quero saber se a senhora percebe?” A sua resposta foi um aprendizado para mim, que jamais vou esquecer.

Confesso que tive que pensar por alguns segundos, mas para ganhar tempo, pedi para que me explicasse em que situações ele sentiu esse preconceito, que ilustrasse exemplos. Neste momento outro colega já parou a sua atividade e passou a participar da conversa, e aí foram inúmeros relatos de situações pelas quais eles ambos narraram terem sido julgados, vigiados, excluídos, desvalorizados, desacreditados por serem indígenas.

Me deparei com uma situação bem difícil, mas me apoiei na pedagogia de Freinet, quando ele fala sobre conhecer nosso aluno, valorizar o que tem, e dar possibilidades para que ele resolva os problemas da sua vida real. Falei da importância de se construir seu presente e futuro, que o preconceito é exatamente julgar o outro sem o conhecer ou pelo o que outros fazem ou deixam de fazer, e que o caminho pra acabar com o preconceito é mudando de forma prática a imagem negativa que se construiu do indígena, e que eles também tinham de fazer isso, por eles e por seu povo; disse também que não é uma tarefa fácil mas que eles estavam no lugar certo para se começar uma mudança.

Na atividade desta etapa, os estudantes receberam uma folha, uma miniatura do que seria o jornal mural. O tema do mural foi sugerido por eles, em coletividade, essa foi uma forma que eu encontrei para todos pudessem se expressar. O modelo que levei já vinha com uma sugestão de título e subtítulos, entretanto eles adaptaram alguns termos e ampliaram o título do mural, eu acatei as sugestões pois o desejo é que através da atividade eles expressassem sua leitura, sua opinião (apêndice 5).

O título do mural ficou “História Indígena e o livro didático de História: Visão dos alunos Xavante – 2º ano EM”. Foi uma escolha dos estudantes que deliberaram sobre o assunto e chegaram nesse resultado. De acordo com a técnica trazida por Freinet, o jornal mural é composto por uma grande folha de papel dividido em três colunas com os títulos: eu proponho, eu critico e eu felicito, como o objetivo dos estudantes manifestarem sua opinião.

A partir daí partimos para a partilha da produção e montagem do mural. Alguns estudantes precisaram de auxílio para melhor compreender a atividade, e solicitaram então que adaptássemos os títulos do mural, que ficaram da seguinte forma: no lugar de “eu felicito” ficou “eu curti”, “eu critico” virou “eu não curti” e o “eu proponho” ganhou a versão “como poderia ser”. Estas alterações foram propostas pelos estudantes que a todo momento faziam comparações com as redes sociais ou termos usados nas mídias digitais. Quando me pediram para explicar os conceitos “proponho”, “felicito” e “critico”, eles naturalmente relacionaram aos termos “curti”, “não curti” e “como poderia ser”.

Os que eles tinham de analisar era as representações indígenas no livro didático de história do segundo ano a partir das imagens. Solicitei que me apresentassem três proposições em cada coluna do jornal. No entanto, o resultado foi uma surpresa pois eles se expressaram de forma muito variada. Alguns alunos demonstraram uma certa dificuldade na expressão escrita, mas também houve diferentes níveis de compreensão da atividade. Como partimos do princípio da livre expressão não intervi na produção. Teve momentos que me foi solicitado algum auxílio principalmente dando exemplos, mas tentei ser o mais provocadora possível, ao instigar a sua opinião, o que eles acharam, o que os incomodava ou agradava naquele livro.

As colaborações são de uma riqueza sem medidas, e o que mais aparece é o descontentamento dos estudantes com a representação da violência contra os indígenas. Apareceu também as desconfianças quando eles localizaram imagens de indígenas lutando ao lado do branco, ou os ajudando com tráfico de madeiras, eles questionaram se aquilo podia ter acontecido mesmo. Os estudantes se atentaram a ler as legendas das imagens, alguns inclusive as transcreveram em seu mural (provisório), e o que os encantou foi a representação do indígena na atualidade em contato com a tecnologia; a luta pela terra foi um tema que apareceu em diversos murais.

O quarto dia foi reservado para a o momento de partilhar a produção do dia anterior e montar o mural. A partilha foi bem produtiva, eles falaram livremente do que

“curtiram” no livro e apesar de identificarem algumas distorções do objetivo da proposta, não alteramos o que eles já tinham produzido.

Apesar da roda de conversa ter sido muito profícua, foi levantada uma barreira intransponível sobre passar o que eles produziram individualmente para o jornal mural definitivo, os estudantes se mostraram muito inseguros, alegaram que a letra era feia, que não conseguiriam escrever daquele tamanho. Todavia, se dispuseram a ilustrar o painel com desenhos relativos as cultura Xavante, inclusive o estudante que, como relatado anteriormente, apresentava muita dificuldade com a linguagem, falou que não queria fazer a atividade e que preferia apenas desenhar. Acatada a sua solicitação, para minha surpresa, ele ilustrou o mural de forma extraordinária. Ele desenhou figuras de indígenas com suas pinturas corporais usadas em rituais e festas Xavante.

Foi também no quarto dia a etapa da correspondência interescolar; na verdade foi uma adaptação dessa técnica. Como o objetivo principal era a leitura que os estudantes faziam do livro didático, pensamos em abrir um diálogo com os autores do livro. No entanto, essa foi a ideia inicial da tarefa, pois os estudantes fizeram vários questionamentos por nunca terem escrito uma “carta”, e foi bastante divertido este momento. A todo instante tentaram remeter ao mundo virtual, fazendo comparações como se a carta fosse um e-mail, ou uma mensagem de “WhatsApp”. Ao terminarem a carta alguns perguntavam: “- onde aperta para enviar?!” provocando muitas risadas.

Outra mudança foi o destinatário dessa correspondência. Alguns estudantes pediram para escrever para outras pessoas, como alunos não indígenas ou sociedade não indígena. Concordei com a mudança e deixei que escrevessem sem um formato muito rígido, mas que abordassem a nossa experiência, ou o que eles queriam que este destinatário soubesse deles; e no caso dos estudantes que escreveram para os autores eles expressariam o que acharam do livro didático na perspectiva da representação indígena.

No decorrer da semana mais uma estudante se juntou ao grupo somando então doze estudantes. Contudo, tivemos onze produções de correspondências, pois o estudante que pediu para fazer o seu manual com ilustrações ocupou todo o tempo do encontro realizando esta tarefa.

Para me debruçar sobre as produções dividi em duas categorias: correspondências para os autores do livro didático, e correspondências para a sociedade em geral. Sendo assim, temos cinco cartas destinadas a sociedade em geral, e seis cartas para os autores do livro.

As correspondências estão no apêndice 5. Destacaremos aqui alguns trechos para análise:

- Muitos passam dificuldade em cidades, por causa dos costumes e língua falada. Alguns são mortos em estrada para aldeia e outros sofrem bullying nas ruas e nas escolas e não conta pois pensam que isso irá piorar as coisas. E é por isso que queremos mais histórias indígenas e Xavante, para que saibam quem nós somos e qual a nossa cultura e as nossas tradições e a importância da nossa existência e que fiquem na lembrança de cada um, pois nessas lembranças seremos eternos (Carta 01).
- A verdade pra mim, esses fatos que aconteceram não com todos os povos indígenas que moram em outras aldeias, só com alguns de outras culturas e línguas. Não sei se acredito nessas histórias se é verdade ou não. Então para eu acreditar nessa história sobre os índios será que poderiam explicar pra mim em cada detalhes como tudo ocorreu? (Carta 03)
- Como vocês contam essa história será realmente essa a história dos indígena... então os índios moravam antes dos portugueses, a então a terra índio será da gente. (Carta 02)
- ... então gostei muito desse livro por que conta várias etnias e os costumes, e fala também o conflitos contra os brancos e a luta pela terra etc. então sugiro que os autores tem que explorar mais etnias e tradição mostrar para os brancos que nós somos raízes da amazônias e do Brasil. E saber que os índios estão passando por grande problema nos territórios deles e passando dificuldade, com os fazendeiros que tenta tomar as terras dos índios e os governo não estão fazendo nada e eu quero muito que uma ou mais de um livro de história que conte as história dos povos e da vários etnias etc. e que as nossas história seja contada pelo livro de história e queremos que nois e povos diferentes que estejam no livro de história. (Carta 04)

Estes são fragmentos das cartas que os estudantes escreveram para os autores. Constatamos aqui que eles percebem a falta da história indígena que aborde o passado, anterior ao contato com o europeu, mas que fale também do presente, valorizando as várias etnias e culturas por que eles percebem também o poder de perpetuação da história que o livro didático tem. Eles desconfiam da história contada nos livros didáticos por não identificar a etnia Xavante. Revelam ainda entender o papel importante do livro didático como um meio de levar informação a muitas pessoas e assim levar “as histórias dos povos indígenas”.

Agora trago os fragmentos das correspondências destinadas a sociedade em geral, entre muitas informações, pedidos e depoimentos tocantes, alguns pontos merecem destaque:

- Por isso temos que preservar a natureza, pois o futuro está nela. E o único guardião dela são vocês indígenas, povos de cada etnia, temos que trabalhar juntos se quisermos sobreviver pois cada um possui um sangue guerreiro. (Carta 07)
- Mas eu preciso saber da nossa cultura, tio, avô, avó, mamãe, papai, me contar a história do Xavante, eu não gosto de acabar nossa cultural. Mas eu preciso fortalecer muito para viverem alegrem melhor, mas eu preciso de contar a nossa sociedade de Xavante. (Carta 08)
- ... e os outros só lembram dos alunos indígenas no dia 19 de abril e depois que passa dia 19 tudo volta na mesma forma, indígenas sendo rejeitados e excluídos nas escolas e nas salas de aulas ... (Carta 11)

O grupo que decidiu não escrever para os autores alegou que queria falar sobre a vida deles, das dificuldades, e da sua cultura. Na Carta 09 o estudante descreve resumidamente como foi seu processo da perfuração da orelha (Dañono), que transforma os waptè (adolescentes entre 13 e dezesseis anos) em ‘ritey’wa (rapazes)¹³⁶. Ele acredita que seria uma forma de valorizar e divulgar sua cultura. Outra carta relata a experiência de estar na cidade longe dos pais para poder estudar, que almeja voltar para a aldeia e ajudar a família. São relatos de uma vida simples, mas muito ligadas à sua cultura, que é muito importante para eles.

Num momento de roda de conversa eu os indaguei sobre ser Xavante, questionei se as mudanças poderiam de alguma forma alterar a sua natureza, e lindamente uma estudante respondeu que não importava onde ela estivesse, seja em Paris ou no Rio de Janeiro ela seria indígena pois ser indígena é o que está dentro dela, e não o que acontece fora dela.

Outros ainda nem conseguiam argumentar pois para eles era impossível, pois fazia parte da sua origem. Um dos estudantes, muito astutamente, me perguntou onde eu havia nascido, e continuou seu raciocínio dizendo que mesmo que eu mudasse de cidade, ou me formasse eu não deixaria de ser da minha cidade natal. Mas provoquei ainda mais perguntando se acaso fosse a vontade de um indígena deixar de ser indígena, e coletivamente responderam que não era possível deixar de ser indígena. Eles riram muito quando mudei a posição, e se um waradzu (não indígena) fosse morar na aldeia e passasse pelos rituais e casasse com um indígena, se tornaria um deles? A resposta foi um sonoro não e relataram que existe casos assim, mas a identidade indígena não é assim conquistada.

¹³⁶ GIACCARIA; HEIDE, op. cit., p. 148.

As atividades foram encerradas na sexta-feira (13/12), com a entrega das correspondências e finalização das ilustrações no mural, que eles se recusaram a escrever, então esta tarefa ficou sob minha responsabilidade. Fizemos coletivamente uma seleção do que iríamos expor no mural, já que eles levantaram várias opiniões sobre as imagens relacionadas a temática indígena que encontraram no livro didático de história. Assim, filtramos as colocações e escolhemos algumas, melhoramos a redação, corrigimos pequenos erros de português e descartamos as que estavam repetitivas, com a finalidade de levar para o mural um texto mais enxuto e claro, afinal, queríamos partilhar com a comunidade escolar o resultado da análise do livro, mas também o ponto de vista dos alunos Xavante sobre a representação indígena no livro.

O mural que resultou desta pesquisa ficou exposto na escola na semana seguinte por dois dias para a partilha com a comunidade escolar, como forma de dar publicidade às atividades e às suas ideias¹³⁷. As imagens da exposição do mural estão disponíveis no apêndice 6.

3.3 O conteúdo do jornal mural: leituras do livro didático de História de estudantes Xavante

O protagonismo que tanto se almeja na História dos povos indígenas deve ser fomentado não somente por políticas públicas, mas, e tão substancialmente, pela viabilização prática de todas essas políticas. A elaboração de leis, cotas e espaços para os povos indígenas é uma etapa importante, mas requer a consulta e deliberação dos interessados. É aí que o profundo conhecimento desse “universo” indígena se insere, a diversidade é o primeiro aspecto a ser observado, pois as inúmeras realidades e possibilidades são tão complexas e variáveis quanto a pluralidade de culturas indígenas.

Compreendo que o ponto central desta pesquisa reside exatamente na questão das leituras que estes sujeitos fazem de sua representação e, sendo assim, os resultados aqui apresentados não pretendo que sejam conclusivos, mas que mostrem uma tentativa de deixar a crítica dos estudantes indígenas feita por eles, a partir do seu lugar que não é só na aldeia, mas também a cidade e a escola.

Choppin remete ao livro didático as várias funções ou facetas, considera que todo o processo de produção é válido de ser analisado, e por sua função formadora de

¹³⁷ TORNAGHI, loc. cit.

ideologia, identidade, que podem influenciar as futuras gerações, devem ser pensadas também as pretensões de sua produção. No entanto o que ele destaca, e aqui é nosso foco, é o uso que fazemos do livro.

Aqui, sem dúvida, está a especificidade do objeto manual. Um manual não é um livro que lemos, mas um instrumento que usamos. A complexidade do manual – e por consequência de sua análise – vem do fato que ele assume funções múltiplas (e, com o passar do tempo são mais e mais numerosas) junto aos destinatários (alunos, professores, famílias, ...) cujas expectativas variam segundo os momentos (professores preparando sozinho o seu curso, professor lecionando, etc.). É a tomada da dimensão dinâmica do manual (ele só existe, em definitivo, pelos usos que dele fazemos!) o que falta à maioria dos trabalhos de análise.¹³⁸

Nesta perspectiva, Bittencourt amplia esta discussão quanto ao uso do livro, e a possibilidade de transformação deste que pode vir a ser, de um produto mercadológico e instrumento de poder veiculado pelo Estado, em um instrumento crítico “mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo”. Ela ainda reforça que toda a proposta do livro pode ser flexibilizada pelo professor e pela leitura que o aluno faz do livro¹³⁹. Neste sentido, a leitura que o aluno Xavante faz do livro é que nos interessa, mais precisamente das representações indígenas no livro de história através das imagens e ilustrações.

A presença das imagens nos livros vem a cada dia ganhando mais espaço nas páginas e concorrendo com os textos escritos, com o objetivo de facilitar a aprendizagem, dando concretude à noção abstrata da História¹⁴⁰. O uso das imagens nos livros didáticos obedece a rígidos e limitadores aspectos legais e econômicos, o que interfere diretamente no acervo de imagens que as editoras e autores têm acesso. O peso que uma imagem tem pelo seu aspecto representativo nos faz pensar sobre a escolha e o investimento que se tem neste setor. O acervo brasileiro de ilustrações de livros didáticos de História tem uma forte herança francesa, em relação a História geral. Para a História do Brasil as editoras tiveram de criar um acervo próprio, e assim vemos as mesmas imagens reproduzidas em várias coleções de diferentes editoras ou épocas, confirmando a limitação do acervo iconográfico.

¹³⁸ CHOPPIN, Alain, op. cit., 2002, p. 22-23.

¹³⁹ BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 74.

¹⁴⁰ Ibidem p. 75.

Imagens de reis, autoridades, pessoas “importantes” estamparam até recentemente (e ainda estampam) a História Política do Brasil, criando assim uma aura de poder, e de uma espécie de altar para o livro didático, como se o livro fosse a consagração daquela figura ali representada, não só dando credibilidade à narrativa histórica que o livro elegeu, mas perpetuando muitas vezes todo um acontecimento ou um período, na figura selecionada.

E se fôssemos contar a história através das ilustrações? Como a história do Brasil se desenha? O que as imagens do livro didático de história nos contariam?

Estar representado no livro didático, pela imagem ou texto, significa fazer parte da História. Mas o uso das imagens deve ser analisado com critério, pois o livro didático tem como uma de suas funções representar as experiências históricas, e as imagens reforçam e ampliam este papel.

Bittencourt ressalta que as representações indígenas no livro didático de história sofrem a influência do autor, que mostra o indígena de acordo com sua narrativa e usa as imagens para assim representar a realidade que quer mostrar, ora selvagem, ora servil, preguiçoso, herói, atendendo as suas pretensões¹⁴¹. Então, fazer o aluno pensar as imagens do livro didático, separado do texto, cria uma abertura para uma reflexão mais aberta. Partindo do que ele está vendo, o que sabe ou acha da ilustração pode despertar sua curiosidade e criatividade, o que vai facilitar a relação da imagem com o conteúdo. Entendendo que o livro didático é uma construção, que cada imagem tem um objetivo, e que existem versões variadas de um mesmo fato, personagem ou período, o aluno ampliará sua visão da realidade, tanto do passado como do presente.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente.¹⁴²

Se pensarmos o livro didático de história como representação do passado, estaremos supondo que ele é uma construção feita pelo homem que se traduz materialmente na narrativa escrita e imagética. Para Chartier, o conceito de representação

¹⁴¹ Ibidem, p. 84.

¹⁴² Ibidem, p. 89.

pode ser considerado de duas formas, uma delas relacionado a uma ausência, então a representação ocupa o lugar do representado, outra de exposição de uma presença¹⁴³. Então quando discutimos ou reivindicamos representação no livro (através de conteúdo ou imagens), estamos na verdade querendo ocupar os espaços que de fato foram ocupados e que deveriam ser contemplados pela representação do passado. De acordo com Pesavento, “Expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como que uma realidade paralela a existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas”¹⁴⁴.

Ao não estar representado nesta realidade é como se você não existisse ou não tivesse acontecido. O livro didático de História é uma representação do passado, e traz em sua trama a construção que o historiador fez de um determinado tempo e espaço. É como se a representação validasse a realidade; lutar pela sua representação é chancelar sua história como verdadeira e digna de ser contada.

Quando falamos do mundo das representações estamos falando do mundo que criamos a partir da nossa percepção, da nossa identificação/diferenciação com o outro, das relações sociais, das organizações, das formalidades, das hierarquias, do modo de viver em sociedade; esse mundo simbólico que identifica, reconhece, classifica, legitima, exclui e atribui poder aos indivíduos.

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais dispensando reflexão.¹⁴⁵

A representação indígena no livro didático de história é resultado de uma história tradicional, contada por outro que não o indígena e se expressa através da percepção deste outro. A figura do indígena, ou que representa o indígena e sua história, foi representada por outro, e muitas vezes uma visão distorcida e equivocada é passada através dessa representação, conforme a perspectiva dos alunos Xavante.

Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em

¹⁴³ CHARTIER, op. cit., p. 74.

¹⁴⁴ PESAVENTO, op. cit., p. 39.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 41.

uma relação histórica de forças. Implica que este grupo vai impor a maneira de dar a ver o mundo de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais.¹⁴⁶

Aos povos indígenas restou o papel de figurante na História do Brasil, de acordo com a visão dos estudantes investigados nesta pesquisa. Atuação que aparece e desaparece de acordo com a vontade do autor. Mas, se o historiador/autor tem o controle da história escrita, o mesmo não acontece com a história lida; a leitura é domínio do leitor, e este pode agregar muitos outros significados a escrita, diferentes do que o autor propôs.

Para Chartier, “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: ela é o uso do corpo, inscrição em um espaço, relação consigo ou com o outro”¹⁴⁷. E assim partiremos para a análise do que produzimos com os alunos Xavante, como foi feita essa leitura do livro didático que é uma seleção carregada de intenções, que é balizada por uma série de normas e tradição.

Para esta análise utilizaremos as propostas que os alunos escreveram no Jornal Mural que tinha como finalidade registrar a opinião deles a respeito das imagens de indígenas no livro didático de história do 2º ano do EM.

Num primeiro momento, foram manuseados os três volumes da coleção e eles fizeram a contagem das imagens de indígenas de cada volume, na ocasião da Oficina “Por dentro do Livro”.

Quadro 1 – Comparativo de quantidade de imagens identificadas por aluno/volume

Aluno	Quantidade de imagens identificadas		
	Volume 01	Volume 02	Volume 03
01	01	09	03
02	04	12	01
03	04	12	02
04	04	12	01
05	04	12	01
06	07	09	01
07	04	03	01
08	04	11	01
09	04	21	01
10	04	21	01

¹⁴⁶ Ibidem, p. 42.

¹⁴⁷ CHARTIER, op. cit., p. 70.

Dez alunos participaram desta oficina, em que eles deveriam identificar e registrar as imagens que remetessem à temática indígena nos três volumes do livro didático do Ensino Médio. Percebemos uma variação nos resultados, mas de forma geral o Volume 2, que é destinado ao segundo ano do Ensino Médio e seu conteúdo abrange do mundo moderno ao século XIX, apresentou o maior número de imagens (exceto para o aluno 07). Temas como as grandes navegações, a chegada dos europeus na América e as relações comerciais e políticas deste período são eixos deste volume.

Os estudantes se surpreenderam com as diferenças de resultados e quando fizemos a conferência de forma coletiva, ao perceberem que as imagens se concentraram no Volume 2, quase não aparecendo nos outros volumes. O questionamento por parte deles foi assertivo, em relação ao porquê desta diferença. A pergunta levantada foi: - porque o livro do 3º ano que trata da atualidade quase não tem imagens de indígenas?

Essa fala se reflete no mural quando eles reivindicam mais histórias, de mais etnias, mais detalhadas, mais diversificadas e atualizadas.

Nos concentramos no volume que trazia o maior número de imagens que foi o livro que é utilizado por eles, alunos do 2º ano.

Quadro 2 – Análise do Jornal Mural

Não Curti	Nº falas	Curti	Nº falas	Como poderia ser...	Nº Falas
Violência contra os indígenas	07	Luta e relação com a terra	05	Mais histórias indígenas/ origem	05
Falta de diversidade	02	Uso de tecnologia	04	História do povo Xavante	02
Cooperação indígena	03	Valorização da cultura Ancestralidade e tradição Música	07	Diversidade indígena	02
Questão da terra	01	Mulheres indígenas	01	Valorização da cultura indígena	01
		Conquista acadêmica	01	Resistência	01

O mural é composto por três seções: “curti”, “não curti” e “como poderia ser”. Os alunos deveriam pensar estes itens a partir das representações que eles encontraram no livro.

Concluída a elaboração do mural individual, realizamos a leitura por eixo começando pela coluna do “Não Curti”, e verificamos que os pontos que mais se destacaram neste item foram: violência contra o indígena, falta de diversidade, a cooperação dos indígenas ao trabalharem para os europeus e também foi lembrada a questão da invasão da terra. O que podemos perceber nesta leitura é o quanto fica evidente a violência contra os indígenas, sete apontamentos em relação a representações de violência.

Ao argumentar: “Eu critico o livro de história por que a história dos índios não está sendo contada só fala dos conflitos entre os índios e os portugueses e francês etc.”, este aluno (a) entende que o indígena está ocupando um papel da história do outro, e que sua história não está sendo privilegiada. A insistência de representar o indígena vivendo situações de violência, pode reforçar este comportamento historicamente, da mesma forma que os estereótipos de preguiçoso, de atrasado, de primitivo foram construídos através de imagens que se perpetuaram por representações que se valiam de uma leitura da realidade que não levou em consideração seu modo de vida, sua cultura e seus valores.

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de forma integradora e coesiva, bem como explicativas do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.¹⁴⁸

O conflituoso contato do europeu com os povos nativos não passa despercebido na narrativa histórica deste período, no entanto a construção de uma representação carregada de hostilidade, selvageria pode ser a justificativa para o uso de tanta da violência contra os povos indígenas. Bittencourt relaciona bem como se articula os interesses de um autor com as representações que ele apresenta em sua narrativa, e ainda faz uso da imagem para reforçar o texto¹⁴⁹.

E mais falas que repudiam a violência contra o indígena aparecem no mural:

- Não curti a batalha dos espanhóis, por massacre os indígenas, por que eles usam espadas, armas de fogo etc...
- Eu critico cada imagem que vi, índios sendo massacrados e também os conflitos pela posse da terra;
- Não curti história e imagens de indígenas sendo massacrados

¹⁴⁸ PESAVENTO, op. cit., p. 39.

¹⁴⁹ BITTENCOURT, op. cit., 82.

- Indígenas escravizados;
- Desprezados como se fosse animais aberração;
- Indígenas assassinados e sendo expulsos de suas terras;
- Que esquartejara um corpo do prisioneiro
- Por que o indígena forro escravizado
- Por que os brancos sempre invadino território dos indígena;

Essas leituras são uma crítica não só às várias formas de violências sofridas (física, social, psicológica, cultural, territorial) e nem à recusa da veracidade dos fatos aqui representados, mas à escolha dessa versão da história para se registrar. As representações são capazes de produzir reconhecimento e legitimidade¹⁵⁰, então, o que um livro de História conta é, para o leitor, entendido como a narrativa do que aconteceu um dia; a preocupação aqui é a mesma da História que analisa as representações para se entender a sociedade que construiu tais representações.

Dar ao aluno esta perspectiva de construção de uma narrativa histórica a partir das representações que os homens criam do mundo, de si e da realidade é o primeiro passo pretendido para se compreender a importância que se deve dar às representações e como elas são construídas.

Outro aspecto levantado pelos alunos, que eles consideraram como uma negligência dos autores, foi a falta de diversidade ao retratar os povos indígenas. Podemos perceber nas seguintes falas expostas no mural:

- Por que há poucas histórias dos povos indígenas;
- Por que a cultura Xavante não está presente no livro de história;
- Eu critico muita coisa, o que eu critico mais ainda é que o livro de história não fala de muitas etnias e da cultura etc;
- Critico indígenas sendo colocados como antagonistas e os colonizadores como protagonista;

Se representação é construir a partir do real, ou o que eu percebo do real, o que me faz ser identificado ou reconhecido neste mundo de representações, creio que essas falas são a leitura que os alunos fazem de história contada pelo outro, que generaliza, reduz e desloca o papel dos indígenas na História do Brasil.

O que o historiador pretende é reconstruir o passado, para satisfazer o pacto de verdade que estabeleceu com o leitor, mas o que constrói pela narrativa é um terceiro tempo, situados nem no passado acontecido e nem no presente da escritura. Esse tempo histórico é uma ficção/invenção do historiador que por meio de uma intriga, refigura

¹⁵⁰ PESAVENTO, op. cit., p. 41.

imaginariamente o passado. Mas sua narrativa almeja ocupar o lugar deste passado, substituindo-o. É pois, representação que organiza os traços deixados pelo passado e se propõe como sendo a verdade do acontecido.¹⁵¹

Sendo assim toda a luta pelo direito de representatividade é também uma luta pela reapresentação do passado, uma reivindicação para um novo olhar ao já representado, que a História Cultural oportunizou.

Na coluna do “Curti” os temas mais comentados foram: luta/relação com a terra, o uso das tecnologias, valorização da cultura/ancestralidade/tradição, um apontamento sobre as mulheres indígenas e ainda a conquista acadêmica de indígenas.

Selecionados elementos do mural:

- Eu apoio aos indígenas conviver com a tecnologia moderna em também os seres comunicar-se;
- Curti a luta pela terra e protesto conta a proposta de lei que altera procedimento de demarcação de terras indígenas;
- Curti a imagem que mostra os indígenas que convivem entre as tradições de suas origens e os artefatos da tecnologia de informação e comunicação;
- Uma indígena tira uma selfie com o seu povo;
- Sobre a luta pela terra dos indígenas;
- O primeiro indígena se tornar doutor em linguística na história do Xingu no Mato Grosso.

O peso do presente se faz sentir pois as falas convergem para o que os alunos se identificam, o que eles próprios vivenciam. A relação da cultura ancestral e moderna, as lutas que eles lutam, os sonhos que são possíveis para eles mesmos. A representação cria aqui um vínculo mais visível com a realidade, então eles concordam com a proposta do livro.

A falta das Histórias indígenas, a despreocupação com o aprofundamento nesta temática, pode ser o que ocasiona este estranhamento com o indígena do passado, essa não identificação e o questionamento da construção da narrativa histórica imposta a estes povos. Aos povos indígenas foi negada a escrita do passado, mas não a leitura deste, muito menos a crítica. Mas o que não se pode mais negar é que existe sim uma história dos povos indígenas (uma não, várias) e que são as representações que eles construíram de si, essas são as versões que devem ser eleitas.

¹⁵¹ Ibidem, p. 50.

Estivemos a falar até agora da construção de uma narrativa histórica, que tem como meta chegar o mais próximo possível, da verdade do acontecido. Mas no campo da História Cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que este mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não de certezas absolutas.¹⁵²

Aqui podemos fazer uma analogia ao trabalho do professor/historiador que deve ampliar as possibilidades dos caminhos da História, elegendo essa pluralidade para ser seu fio condutor, e na medida do possível e da realidade usar o livro didático como fonte histórica e objeto de pesquisa. Privilegiar novos sujeitos, novos olhares, novas perguntas para se obter também novas e diferentes respostas.

E na área de “como poderia ser” o item mais reivindicado foi que se contasse mais histórias indígenas, anteriores a chegada dos portugueses, e de mais etnias, inclusive a do Xavante. A diversidade indígena é igualmente solicitada e a valorização da cultura indígena é vista como um ponto a ser reforçado.

- Eu queria que fosse contada a história dos indígenas até o começo, como eles nasceu o primeiro indígena;
- Mais pesquisas dos povos indígenas a sua cultura e passado;
- Eu sugiro que o livro tenha uma história de verdade sobre os povos com várias etnias e culturas e os costumes, e o que os índios estão passando com várias dificuldades nas suas terras. Por exemplo a luta pelas suas terras etc.
- Contar a história dos indígenas, não só os fatos;
- Valorizar como é a cor, raça, não importa como eles são;
- Poderia ter história de indígenas lutando pelos seus direitos;

Os alunos demonstraram que são conhecedores da insuficiente exposição da História e Cultura dos Povos indígenas, do limitado interesse por esse tema, tanto que clamam por pesquisas, por mais histórias de vários povos e inclusive dos Xavante. Eles têm a nítida noção que a História dos povos indígenas não está sendo contada como deveria, e a História que o “livro” traz é produzida de forma que sua representação não corresponde à realidade, pelo menos não a deles. Eles afirmam a pluralidade e querem sua representação também plural, eles anseiam por uma trajetória histórica que não se inicie com o contato europeu, e que valorize sua cultura, suas tradições, mas não os

¹⁵² Ibidem, p. 51.

releguem ao primitivismo e a uma visão de atraso, pois eles estiveram, estão e estarão na história, acompanhando as mudanças, evoluindo e se adaptando sem perder sua identidade.

A história se faz como respostas as perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado.¹⁵³

E hoje a possibilidade de representação se faz no cotidiano, os dispositivos legais garantem o espaço para tais práticas. A historiografia não só permite como exige que todos os sujeitos sejam considerados sujeitos históricos, fazedores de história. E ao historiador/professor cabe a função de apresentar esta infinita trama de possibilidades.

¹⁵³ Ibidem, p. 59.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é objeto de estudo de vários pesquisadores, ele é avaliado de forma criteriosa por professores e estudiosos, de forma que chegam nas escolas materiais que tecnicamente correspondem a uma vasta ordem de especificações legais, econômicas e pedagógicas. No entanto, a opinião do estudante não se faz presente em todas as etapas do processo de escolha, produção, divulgação e distribuição deste livro. O estudante recebe o livro e faz uso deste. Ele lê o livro, responde as questões, copia, reproduz em algum momento avaliativo. Mas e o que ele acha desse livro? Como é a leitura deste material a partir de aspectos específicos?

Acreditando ter um campo fértil para essa pergunta, escolhi trabalhar com os estudantes Xavante e sua leitura do livro didático, a partir das representações indígenas. Para isso, a Pedagogia Freinet, seus princípios e técnicas deram aporte para esta pesquisa. Para se ter respostas novas, devemos fazer perguntas novas, com novas abordagens.

O trabalho tem também o aspecto de valorização da História e Cultura Xavante, que em vários momentos foi possível verificar que é marginalizada, ignorada e diminuída.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos, para se aprofundar nos temas levantados pela problemática. O primeiro capítulo foi destinado ao livro didático, em suas várias dimensões. Choppin é o autor que norteou a discussão, e trouxe elementos históricos de sua constituição como categoria distinta das demais obras, devido sua rica complexidade como fonte de pesquisa.¹⁵⁴ Nesse capítulo também foram levantadas questões sobre a representação indígena no livro didático e o ensino de História indígena, na tentativa de elaborar um panorama da atual situação deste aspecto no livro didático, várias pesquisas ajudaram a entender como se dá esta representação, e com o esta representação impacta o ensino de História e da Cultura Indígena.

No segundo capítulo caracterizamos nossos sujeitos, foi elaborado um histórico do município e da escola, locus da pesquisa, e salientada sua especificidade, que é ser a única oferta do Ensino Médio no município, então ali se concentra um nicho bem diversificado de demandas, inclusive de estudantes indígenas. A particularidade da população deste município é exposta e o percentual da população Xavante é outro fator

¹⁵⁴ CHOPPIN, op. cit., 2002, p. 12.

relevante para a pesquisa. A população Xavante está distribuída em todo território mato-grossense, no entanto o território indígena Parabubure é o que compõe o município de Campinápolis, e, no segundo capítulo foi traçado o percurso feito pelos Xavante, suas lutas, suas derrotas, resistências e conquistas para chegar até ali.

A metodologia e as teorias que fundamentam a pesquisa foram expostas no terceiro capítulo, juntamente com a descrição da experiência, análise dos dados e possíveis interpretações. Um passeio pela filosofia da pedagogia Freinetiana possibilitou a justificativa pela escolha das técnicas empregadas na pesquisa, que foi a roda de conversa, a correspondência e o jornal mural. A produção dos alunos foi materializada através do jornal mural, onde os estudantes puderam expressar sua leitura do livro didático de História. E a interpretação, usando como filtro o conceito de representação de Chartier, é igualmente disposta no terceiro e último capítulo.

O produto pedagógico foi desenvolvido tendo em vista uma das técnicas freinetianas, que foi um roteiro de trabalho que orienta passo a passo a utilização de técnicas e consiste na elaboração de um jornal mural, ou jornal de parede, que tem como finalidade dar publicidade às opiniões sobre algum assunto. No caso desta pesquisa, após analisar as imagens de indígenas no livro didático de História do segundo ano do ensino médio, os estudantes Xavante preencheram o mural com seu ponto de vista acerca da representação indígena no livro didático de História, usando como critério três categorias: “curti”, “não curti” e “como poderia ser”.

O que se pode concluir desta experiência não se limita à análise dos dados coletados, ou da interpretação das falas dos estudantes, mas a evidência de que práticas que privilegiem o escutar destes sujeitos, uma pedagogia que oportunize a fala e a repercussão desta fala devem ser incorporadas no cotidiano escolar, de forma a valorizar a História e Cultura diversa que compõem nossa sociedade. Os estudantes que participaram da pesquisa têm muito a dizer, muito a criticar, assim como todos os estudantes que são parte do processo de aprendizagem, parte essencial, pois a educação é por eles, para eles. O estudante é o fim e o meio pelo qual se busca um ensino de qualidade, plural e democrático.

O ensino é um fazer que merece esforço, pesquisa, fomento, mas o aprendizado é o elemento que deve ser eleito como alvo. E se o aprendizado se dá no estudante, pelo estudante, esse sim deve estar no centro do palco.

Diante do exposto, consideramos que a problemática da pesquisa de compreender se os estudantes Xavante se sentem representados no livro didático de História foi

respondida, na medida em que observamos, na leitura crítica dos estudantes, a ausência de elementos da história e cultura Xavante. Dessa forma, o conteúdo das correspondências e do próprio jornal mural permitem inferir que os estudantes não se sentiram representados pelas imagens e narrativas do livro didático de História utilizado na escola.

Como afirma um dos estudantes Xavante, “[...] queremos mais histórias indígenas e Xavante, para que saibam quem nós somos e qual a nossa cultura e as nossas tradições, e a importância da nossa existência. E que fiquem na lembrança de cada um, pois nessas lembranças seremos eternos”. Dessa forma, finalizamos reafirmando que o papel da educação é não apenas dar voz, mas garantir a fala aos sujeitos em processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História da Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O Ensino de História para as Populações Indígenas. **Em aberto**, ano 14, n.63, Brasília, jul./set. 1994.

_____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BRIGENTHI, Clovis Antônio. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

CAIMI, Flavia Heloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p.33-54, 2017.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 83-100, 2017.

CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia: A História entre certezas e inquietude**. Editora Universidade, Porto Alegre, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**. ASPHE/FaE/EFPeL, v. 11, p. 5-24, Pelotas, 2002.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**. ASPHE/FaE/EFPeL, v. 13, n. 27, p. 9-76, Pelotas, 2009.

_____. Políticas dos livros didáticos escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**. ASPHE/FaE/EFPeL, v. 12, n. 24, p. 9-28, Pelotas, 2008.

COIMBRA JÚNIOR, Carlos Eeveraldo. A.; WELCH, James R. **Antropologia e História Xavante em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

_____. **Índios no Brasil: História, Direito e Cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet: Uma pedagogia de Atividade e cooperação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FILGUEIRAS, Juliana. A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. 7. ed. (Tradução: J. Baptista) São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GIACCARIA, Bartolomeu; HEIDE, Adalberto. **Xavante: povo autêntico**. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1972.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, maio/ago. 1996.

LEWIS, David Maybury, **A Sociedade Xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MELIÁ, Bartolomeu. Trançados da educação indígena. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MELO, Luisa Azevedo; SILVA, Edson Hely. O índio no livro didático de história uma análise a partir da Lei 645/2008. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa da Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, CAp UFPE, 2015.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCCA, Tânia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

MOTA, Lucio Tadeu; RODRIGUES, Izabel Cristina. A questão indígena no livro didático: Toda História. **Historia e Ensino**. Londrina, v. 5, out. 1999.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas – SP, v. 12, n. 3, p. 181. Set./dez. 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2004.

PRIORI, Ângelo. A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura. **Revista História & Ensino**, n. 1, p. 17-22. Londrina, UEL, 1995.

RIBEIRO, Flávia Gilene; COSTA, Candida Soares. O racismo institucional e seus contornos na educação básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as (ABPN)**, v.10, n. 24, p. 392-408, 2018.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. p. 11-30, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SCARPATO, Marta. A livre expressão na Pedagogia Freinet. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p. 620-628, 2017.

SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre o Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012.

_____. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e Culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SILVA, Marcos; ANTONIACCI, Maria Antonieta. Vivências da contramão: produção do saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de História**, n. 19. São Paulo: Marco Zero/Anpuh, 1990.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012.

SILVA, Phabio Rocha da. A (in)visibilidade indígena no livro didático de história do ensino médio. **Anais... XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Saberes e práticas científicas**. Jul./ago. 2014.

TORNAGHI, Alberto. [on-line] A educação pelo trabalho de Celestin Freinet. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0028a.html>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

WENZEL, Eugênio Gervásio; PAULA, Jorge Luiz de. **Terra Indígena Parabubure, Áreas 2 e 3: Relatório antropológico**. FUNAI, 1999.

LIVROS DIDÁTICOS

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História Passado e Presente: Dos primeiros humanos ao Renascimento**. Vol. 1. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2016.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História Passado e Presente:** Do mundo Moderno ao século XIX. Vol. 2. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2016.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História Passado e Presente:** Do século XX aos dias de hoje. Vol. 3. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DO JORNAL MURAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Disciplina: História	Série: 2º ano do Ensino Médio
Tema: Histórias e culturas indígenas	Nº de aulas: 12 aulas (divididos em 4 dias)
OBJETIVOS	
- Conhecer os estudantes sujeitos da pesquisa; - Compreender a leitura do livro didático de História pelos estudantes; - Produzir materiais que incentivem a livre expressão e criticidade dos estudantes;	
PROCEDIMENTOS	
<u>1º Momento (3 aulas) – Roda de conversa: Apresentação da pesquisa e dos sujeitos</u> • <u>Provocações iniciais:</u> 1. Quem sou eu? 2. O que eu estou fazendo aqui? 3. Quem são vocês? 4. O que vocês gostariam de saber sobre mim? Partindo do princípio da livre expressão, após a apresentação do pesquisador e da proposta de pesquisa solicitamos aos estudantes que se apresentassem. Na sequência abrimos espaço para que os estudantes fizessem perguntas sobre a pesquisadora e as suas intenções de pesquisa.	
<u>2º Momento (3 aulas) – Oficina: Por dentro do livro didático de História</u> • <u>Provocações iniciais:</u> 1. Qual a função da disciplina de História? 2. Vocês leem o livro didático de História? Novamente sustentados no pressuposto da livre expressão intencionamos provocar os estudantes a refletirem sobre a História. Também indagamos sobre o contato com o livro didático de História. • <u>Trabalho empírico:</u> 1. Exploração do livro didático: tateamento experimental 2. Preenchimento dos quadros de imagens do livro didático de História 3. Neste momento passamos a leitura do livro didático de História. Inicialmente os estudantes tatearam o material de maneira livre folheando as páginas dos três volumes da coleção didática do Ensino Médio utilizada pela escola. Na sequência apresentamos	

um quadro solicitando aos alunos que identificassem imagens que representassem os indígenas nos volumes da coleção didática explorada.
3º momento (dividido em dois dias com duração de 3 de aulas cada dia) – Produção dos materiais de autoria dos estudantes • <u>Provocações iniciais:</u> 1. O que vocês acharam do livro didático de História? 2. O livro didático representa os indígenas? Mais uma vez partindo da livre expressão iniciamos o diálogo com os estudantes ouvindo as suas perspectivas sobre o livro didático de História. Na sequência indagamos sobre as representações observadas. • <u>Trabalho empírico:</u> 1. Produção da correspondência para os autores da coleção didática; 2. Produção do jornal mural; 3. Exposição do jornal mural; Neste momento passamos a produção de materiais advindos do tateamento experimental e do preenchimento do quadro de imagens. Inicialmente os estudantes receberam as instruções para escrever uma correspondência para os autores/editores do livro didático. Para isso, foi necessário explicar o que é uma carta. Quais as características deste tipo de texto. Após a escrita das correspondências passamos a discussão sobre a produção do jornal mural. Iniciamos com o formato. Os estudantes sugeriram o uso das expressões: eu curti, eu não curti e como poderia ser. A partir daí os estudantes foram indagados sobre as formas de manifestação possíveis. Novamente eles sugeriram a escrita e a representação imagética por meio de recortes de livros didáticos indicados para descarte pela unidade escolar. Após o trabalho finalizado ele foi exposto na unidade escolar.
RECURSOS NECESSÁRIOS
- Sala - Material de apoio para os painéis e o mural como: tesoura, pincel, régua, cola, fita adesiva, livros para recorte. - Livro didático utilizado pelos alunos - Material impresso
REFERÊNCIAS
AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. História Passado e Presente: Dos primeiros humanos ao Renascimento. Vol. 1. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2016. AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. História Passado e Presente: Do mundo Moderno ao século XIX. Vol. 2. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2016. AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. História Passado e Presente: Do século XX aos dias de hoje. Vol. 3. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2016. ELIAS, Marisa Del Cioppo. Célestin Freinet: Uma pedagogia de Atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

APÊNDICE 2 – QUADRO: OFICINA POR DENTRO DO LIVRO DIDÁTICO



QUADRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

1. Identificação da obra:

Coleção: _____

Autores: _____

Ano: _____ Editora: _____

	Volume 01	Volume 02	Volume 03
Nº de páginas			
Nº de unidades			
Nº de capítulos			

2. Quadro comparativo, representação indígena:

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03
Número de imagens			
Capítulos com a temática			

APÊNDICE 3 – QUADROS PREENCHIDOS

02



QUADRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS



1. Identificação da obra:

Coleção: História passado e presente

Autores: Gustavo Albuquerque Peinado Szwarcopf

Ano: 2017 Editora: Ática

	Volume 01	Volume 02	Volume 03
Nº de páginas	272	288	288
Nº de unidades	4 unidades	4 unidades	4 unidades
Nº de capítulos	Capítulo 13	Capítulo 16	Capítulo 13

CS Scanned with CamScanner

02

2. Quadro comparativo, representação indígena:

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03
Número de imagens	4 imagens	12 imagens	1 imagem
Capítulos com a temática	1, 2	4, 7, 12, 14 e 16.	13

CS Scanned with CamScanner



QUADRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS



1. Identificação da obra:

Coleção: História Passando PresenteAutores: Gisela Aguiar de Almeida SiqueiraAno: 2017Editora: Atica

	Volume 01	Volume 02	Volume 03
Nº de páginas	272	288	288
Nº de unidades	4 unidades	4 unidades	4 unidades
Nº de capítulos	Capítulos 13	Capítulos 16	Capítulos 13

Scanned with
CamScanner

2. Quadro comparativo, representação indígena:

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03
Número de imagens	4 imagens	12 imagens	2 imagens
Capítulos com a temática	Capítulos 1, 2	Capítulos 3, 4, 7, 8, 12, 14, 16	Capítulos 13

Scanned with
CamScanner



QUADRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS



04

1. Identificação da obra:

Coleção: História para o presente

Autores: Geolani Aguiar da Silva, Reinaldo Pereira da Silva

Ano: 2017

Editora: Ética

	Volume 01	Volume 02	Volume 03
Nº de páginas	272	288	288
Nº de unidades	4 unidades	4 unidades	4 unidades
Nº de capítulos	13 capítulos	16 capítulos	13 capítulos

Scanned with
CamScanner



2. Quadro comparativo, representação indígena:

04

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03
Número de imagens	4 indígena	12 indígena	1 indígena
Capítulos com a temática	2 e 7	3 e 4, 7 e 14 e 15	13



Scanned with
CamScanner



QUADRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS



1. Identificação da obra:

Coleção: história passada e presenteAutores: gilson Aguiar de Almeida Seriotapi.Ano: 2017 Editora: otika

	Volume 01	Volume 02	Volume 03
Nº de páginas	271	288	288
Nº de unidades	4 unidades	4 unidades	4 unidades
Nº de capítulos	Capítulo 13	Capítulo 10	Capítulo 13

Scanned with CamScanner

2. Quadro comparativo, representação indígena:

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03
Número de imagens	4 imagem	12 imagem	1 imagem
Capítulos com a temática	1, 2	Capítulo 3 4 7 8 12 14 16	13 capítulo

Scanned with CamScanner

2. Quadro comparativo, representação indígena:

06

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03
Número de imagens	7 imagens	9 imagens	1 imagem
Capítulos com a temática	2 foto na introdução 11, no capítulo 2 foto 1 foto 52 capítulo na unidade de 1	1 foto no capítulo 4 2 imagens no capítulo 4 1 imagem no capítulo 4 2 imagens na unidade 1 1 imagem na unidade 1 página 66. 1 imagem na página 72 2 foto na página 76 e 77	1 foto na página 253

Scanned with
CamScanner



QUADRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS



07

1. Identificação da obra:

Coleção: história passada e presente

Autores: gilberto azevedo reinaldo devescapi

Ano: 2017 Editora: atica

	Volume 01	Volume 02	Volume 03
Nº de páginas	272	288	288
Nº de unidades	unidade 4	unidade 4	unidade 4
Nº de capítulos	capítulo 13	capítulo 16	capítulo 13



Scanned with
CamScanner

2. Quadro comparativo, representação indígena:

07

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03
Número de imagens	21 imagens	1, 2, 3 imagens	1 imagem
Capítulos com a temática	1, 2, 3	14, 15, 16 e 16	1, 3



Scanned with CamScanner



QUADRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS



08

1. Identificação da obra:

Coleção: Antes, Passado e Presente

Autores: Gustavo Aguiar, Rosalinda Serapião

Ano: 2017

Editora: AT&B

	Volume 01	Volume 02	Volume 03
Nº de páginas	272	288	288
Nº de unidades	4	4	4
Nº de capítulos	13	16	13

Scanned with CamScanner



2. Quadro comparativo, representação indígena:

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03
Número de imagens	4	11	1
Capítulos com a temática	Capítulo 1 e 2	Capítulo: 3, 4, 7, 14 e 16	Capítulo: 13



QUADRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS



1. Identificação da obra:

Coleção: História para o presente
 Autores: Gilberto Aguiar e Raimundo Senicapi
 Ano: 2017 Editora: Atica

	Volume 01	Volume 02	Volume 03
Nº de páginas	272	288	288
Nº de unidades	4 unidades	4 unidades	4 unidades
Nº de capítulos	13 cap.	16 cap.	13 cap.

2. Quadro comparativo, representação indígena:

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03
Número de imagens	4 imagens	26 imagens	1 imagem
Capítulos com a temática	1 e 2	1, 3, 4, 6, 7, 12 e 14	cap. 3



QUADRO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS



1. Identificação da obra:

Coleção: História, Poder e Presente

Autores: Guilherme Aguiar, Renaldo Sampaio

Ano: 2017 Editora: Olita

	Volume 01	Volume 02	Volume 03
Nº de páginas	272	288	288
Nº de unidades	4 unidades	4 unidades	4 unidades
Nº de capítulos	12 capítulos	16 capítulos	13 capítulos

2. Quadro comparativo, representação indígena:

	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03
Número de imagens	4 imagens	23 imagens	3 imagens
Capítulos com a temática	1 e 2	1, 3, 4, 12 e 14	13

APÊNDICE 4 – CORRESPONDÊNCIAS

Mato Grosso - 2013

002 Antenas

O querido do Antenas me queria de uma história para me ou o tempo da história eislom Aguarda. As pessoa para o nome de indígena do Cambarine sobre de história. A gente vai vai folia de indígena eira aqui no existê.

Como pessoa do pila me plume está de que eram com estormento de história e indígena pelo busca os pessoa que busca da cidade de Xorante ia cidade Atormentados do Rio porque não é duto e sobre de Xorante a história de homem vai vai folia e filhas dele depois folia uma cidade filhas dele como era filia. Com ela da para outra cidade para eu existi mais busca dos triomfo da outra cidade de história indígena de Xorante.



Scanned with
CamScanner

Nota pessoal: 2018

autor: Eulene Agostinho Reinaldo Seriacopi

me indigena xavante no historio estudo

mei mei no linguo no estudo mais sempre mei

Querida vida muito mais no historio mei conser
ga no historio do xavante.

no povo no historia indigena Eu conserga mais
tudo historia do xavante.

Outro mei Querida conserga 2018 sabio no
historio do indigena mais sempre do historia do
xavante.

mais tudo no povo do xavante mei Querida
conserga Eu não sabe no historia do indigena
mais mais tudo historia xavante tudo sempre
no indigena. mei conserga do xavante do autor
do livro.

CS

Scanned with
CamScanner

A vida dos Indígenas não é simples, humilde, tímida, não falar muito com os brancos, só falar com aquele que conhece. Vou falar na minha experiência como eu vivo como Xatante (Xatã Uptaki) quando eram crianças, quando eu era criança, bater aqueles até com o pé de outro, com o raio da. isso vai até a vida adolescente, de tem que a vida estendi- do, tipo ele está desaparecendo, até chegar a hora da cerimô- nia, isso acontece no meio da aldeia, para que eles vivam a fase de adolescente, eles vão viver junto com os Padrinhos na casa dos adolescentes (Hô).

Os padrinhos ensinam a respeito as pessoas mais velhas, ensinam a vida adulta, os pais em suas famílias. Quando eles vão para a guerra, eles tem que ficar na água, no um mês em mais, ou um mês e tudo, quando voltaram a fu- ração da guerra, eles vão agora para a corrida (nômi) que é a competição da corrida, quem corre muito, agora vai ter que ir para aqueles comanda- va dentro da casa do adolescente que eles são tipo o capitão, eles mandam em seu grupo são (Pahôru) tem duas pessoas e também tem duas também) então eles vão ser representados, agora no final do fase dos adolescentes vão ter que correr, o que se chama (Sauriwa) que alguns chamam que é corrida da morte que os brancos falam mais agora vão ter um corre que é mais corre muito, que é forte, aque- les da são seres ditados o grupo são oitavo e por alguns, esse são a minha experiência com eu vivo

Mato Grosso, 2019.

Aos Autores.

O Senhor, dos Autores do livro de história eu gostei muito da história que vocês contam sobre os índios quando os portugueses descobriram o Território Brasileiro mas estão ocupado pelos os índios. Mas ainda vocês não sabem das nossas origens, eu gostei no livro de história do 2º Ano dos Autores Gilson Azeredo Reinaldo Principi, então gostei muito desse livro por que conta de vários povos e os costumes, e fala também o conflitos contra os brancos e a luta pela Terra etc. Então eu sugiro que os Autores têm que explorar mais coisas para contar os nossos história e as culturas e tradições e mostrar para os brancos que nós somos raízes da Amazônia e do Brasil. E saber que os índios estão passando por grandes problemas nos territórios deles e passando dificuldade com os fazendeiros que têm o medo do terror dos índios e os governos não estão fazendo nada, e quero muito que uma eu mais de um livro de história que conte os história dos povos e de vários povos etc. E que os nossos história seja contada pelos livros de história e queremos que mais, e por ser diferentes que estejam no livros de história. Obrigado pela sua atenção.

escola Carlo Magalhães, data 11/12/19

aluno: ~~menina~~ ano 2ª A

minha vida de mãe e pai

foi aqui a muito tempo neste ciclo de no Campirapólis
a muito tempo do neste ano eu comecei a estudar
na Carlo Magalhães pra a prende a estudo
é a maior no meu sonho que eu tá estudando
do mais neste ano foi pra minha aldeia
mora lá vizitar minha mãe todas as
meu irmão logo logo voltei com vocês
tenho um plano de ~~parale~~ parale vocês primeira na
vida é a mãe e pai, São importante pra
todos nós. do neste aldeia tenho muito
coisas pra fazer trabalhos, preciso ajudar minha
mãe. Foi muito preocupado com meu pai
porque ela trabalha muito na roça
ela nunca descança ela sai todos
dia pra cuidar pra fazer comida é
muito importante pra nós, por isso tenho
um plano de parale ela, fim

na minha história

tenho a vontade de ir pra aldeia porque
eu tô vivendo com minha mãe e avó
porque um vez já aconteceu na mesma
família fiquei muito triste aqui
muito de tristeza

Mato Grosso 2019

Aos alunos indígenas Xavanti

Queridas e queridos:

Queria falar sobre a minha vida e da a
nossa cultura indígenas Xavanti. assim eu vou
contar um pouco a minha vida, mas eu gosto
muito a nossa futuro da indígenas Xavanti.
como antigamente os antepassados de Xavanti,
que viveram ficaram algum de danças, conta-
ram o sables, significar Xavanti verdadeiros,
mas eu preciso de sair da a nossa cultural, tio,
avô, avô, mamãe, papai, me contar a história
de Xavanti, eu não gosto de a falar a nossa
cultural, mas eu preciso de fortalecer muito pra
viverem algum melhor, mas eu preciso de con-
tar a nossa sociedade de Xavanti: danças,
no dia de festa, só os meninos contam na
música e os meninas dançamos sem contar.
contando os sables tudo para dançar, pintando
os corpos no urucum, colocando a grafata,
cortinho.

mas outra coisa, estou aqui pra estudar
de aprender de outra cultural, de qualquer tribo
branco, africano, de qualquer região no país.



Mato Grosso, 2019.

Aos Autores, Giliane e Rinaldo

Querido autor ou autora, sou aluna que estudo no 2º ano, escrevi essa carta a vocês, por que estou em dúvida no livro de história, que conta um pouco sobre os Índios. Não sei, se é uma história real ou uma invenção que vocês escreveram no livro sobre os Índios.

Eu aluna quando li o livro, vi, que a história fala um pouco sobre os Índios e os fatos que ocorreram.

A verdade pra mim, esses fatos que aconteceram não com todos os povos Indígenas que moram em outras aldeias, só com alguns de outras culturas e línguas. Não sei, se eu acredito nessa história se é verdade ou não.

Então para eu acreditar nessa história sobre os Índios, será que poderiam explicar pra mim, em cada detalhe como tudo ocorreu?



Mato Grosso, 2019.

Aos Autores.

Autores, existe histórias indígenas, que nunca desvendamos, quem nos lembra e porque estamos aqui. Histórias desde o começo até o atual, tudo o que passamos e lutamos para chegar até aqui. (Warghu Gomes)

há sempre entre, os ~~(portugueses)~~, agora, sempre batendo, passando por muitas dificuldades, mas, lutando para o futuro melhor.

E eu sou além de compenetrado e desejo saber mais sobre as indígenas a cultura, Dança, Codição e os rituais. Também mais histórias em livros e pesquisas as histórias xavantes da região Mato Grossense.

Muitos passam dificuldade em livros, por causa das diferenças e língua falada. alguns são mortos em estrada para aldeia e outros sofrem bullying nas Ruas e nas Escolas e não conta pois pensam que isso vai fazer os pais.

E é por isso que queremos mais história indígenas e xavante, para que saibamos quem nas Semas e qual a nossa cultura e as nossas tradições e a importância da nossa existência.

e que fiquem na lembrança de cada um, pois nossas lembranças Serem
Eternas

Car Estudantes

Indígenas, um Povo guerreiro, verdadeiro, Santo: don, que luta pela Liberdade, para salvar as Florestas e os Rios, Para a presença desses Indígenas e não daqueles que exploram.

A natureza, muitas vezes, chora, por doenças, dermatológicas e poluição e ele diz: Quanto mais vocês tiram, menos eu tenho pra oferecer. água, ar e a terra

Por isso temos que preservar a natureza pois o futuro está nela.

Eu sou o guardião da sua vida Indígenas, povos de todo etnia, temos que trabalhar juntos se quisermos sobreviver pois cada um possui um Sangue de guerreiro.

Eu sei que muitas vezes tem de obstáculos difíceis, mas persistam o porque a sua chegada vale a pena e quanto maior o luto, maior também será a sua vitória.

Mato Grosso, 2019.

Aos Autores, Gislane Agostelo, Reinaldo Sieracski.

Queridos autores, sou uma aluna indígena Xavante.
Eu estudo na Ciclaê, sou do 2º Ano.
Se queria saber mais da história indígena como
que os portugueses encontraram o povo indígena.
podia conta mais pra gente saber.
Como que você conta essa história. Será realmente
essa a história dos indígenas, continuaram no livro.
Os povos indígenas eles vieram pra cá atravessando
o mar, mais de modo de Góias ele já viajado.
O caminho que ele vieram que onde está os Ciclaê
que estão, que são Cuiabá, Barra, Rio de Janeiro. essa
são que o nosso antepassado que andava muito
longe, até chegaram aqui onde que nós Xavante
vivemos muito em Campinápolis
esse é história do povo Xavante!
que a minha tia sempre falava dos nossos antepass-
do. então os índios morava aqui dos portugueses
já então a terra índio seria da gente.



Scanned with
CamScanner

A vida dos indígenas torontes é bem simples, antes
passando seu tempo para jovens, para serem calmos em
qualquer ocasião e não mandam das vezes alguns jovens
indígenas queiram com a cultura por novos, e se mudam para o lado
para estudar e trabalhar em um modo moderno que não é o modo
por onde eles vivem. (Al mudam se que vivem por muitas
dificuldades não encontram respeito para serem amigos
com alguns brancos, por que os alunos indígenas não tratam
de forma as vezes de bullying, mas porque os indígenas
não se prestam muito a discriminação e dizem claro que tem
alguns brancos que fazem amizade com os indígenas e com
os outros se lembram dos alunos indígenas que dizem 19
de abril e depois que passa o dia 19 tudo volta a ser
normal e indígenas sendo respeitados e excluídos nas escolas
e nas aulas e quando um professor passa algum trabalho
em grupo a maioria dos brancos não querem fazer com os
alunos indígenas e tem alguns brancos que fazem amizade com
os indígenas e fazem grupos com eles que é muito pouco
as pessoas que tratam a gente com respeito, os escolas e alguns
professores ensinam então a respeitar os indígenas ou negros.



APÊNDICE 5 – MURAL-ÍNTEGRA

Eu critico	Eu apoio	Eu sugiro
Eu critico cada imagem que eu vejo, muitas vezes não mostram e também os conflitos pelo posse da terra. Eu critico muito porque que eu critico mais ainda o que o livro de história não fala de muitos índios e da cultura de. Eu critico o livro de história porque a história dos índios não está dando conta de toda a história entre os índios e	co que eu critico mais no livro de história é que a grande maioria de rap Br's, um rap indígena, os grupos estão sobre a valorização cultural indígena por meio da música jovem. E também o livro pelo livro. co que eu critico tem vários capítulos no livro de história. Por exemplo a música do Br's Mc's e o Drenado.	Eu sugiro que o livro tenha uma história de verdade sobre o Brasil com todos os índios e cultura e os costumes, e o que os índios estão passando com muitas dificuldades no seu tempo. Por exemplo o livro pela sua terra etc.

Eu critico	Eu apoio	Eu sugiro
- a história retratada dos índios antes da chegada dos portugueses. - um pouco da representação dos povos indígenas - Poucas histórias, figuras, a representação dos índios, na sociedade, em cidades e aldeias, são verdadeiras.	- porque no povos, histórias dos povos indígenas. - Porque a cultura ocidente não está presente na história - muitas histórias não são contadas, como: as histórias lutando o lado dos portugueses. Sem falar para trazer se é verdade ou não.	- mais pesquisas dos povos indígenas e sua cultura e sociedade - e sugiro mais pesquisas dos povos ocidentais. Como eles eram antes da chegada dos portugueses. - Pesquisar desde o começo para entender mais, como era antes, a vida dos povos e de outros índios. Pinturas, danças e rituais.

História Indígena e o livro didático de História

Eu critico		Eu apoio	Eu sugiro
- a história retratada das Índias antes da chegada dos Portugueses.		- porque não poucas histórias das povos indígenas.	- mais pesquisas das povos indígenas a sua cultura e base de
- um pouco da representação das povos indígenas		- Porque a cultura xavante não está presente na lida de história	- e sugiro mais pesquisas das povos xavantes. Como eles eram antes da chegada dos portugueses.
- Poucas histórias, fugivas, a representação das Índias, na sociedade, em cidades e aldeias, são vendidas.		- muitas histórias não são contadas; como: as Índias lutando ao lado das portuguesas. Sem forças para provar se é verdade ou não.	- pesquisar desde o começo para entender mais, como era antes, a vida das xavantes e de outros índios. Pinturas, danças e rituais.

História Indígena e o livro didático de História

Eu critico	Eu apoio	Eu sugiro
1) não critico que indígenas ajudem o traficante Arantes para com os crimes de pay-brasil, que eles ajudem Carregador e não Brasil. 2) não critico a proteção dos espanhóis, por matarem os indígenas, por que eles usavam espadas, armas de fogo etc... 3) Eu não critico a exploração do Brasil pelos colonizadores...	1) Eu apoio a proteção contra a profanação de lá que altera os procedimentos de demarcação de terras indígenas. 2) Eu apoio os indígenas a combaterem a tecnologia moderna em também as serem comunicadas. 3) Eu critico a albrar os ancestrais em rituais.	1) Eu quero, que seja contado a história dos indígenas até no começo, como eles nasceram a primeira indígena... 2) Poderia contar a história, da indígena, como eles surgiram a primeira espécie dos indígenas... 3) Poderia contar a história de indígenas xavantes, até o começo...

História Indígena e o livro didático de História

Eu critico Eu apoio Eu sugiro		
* Luto pelo terra. * Direito de viver. * Lutar sempre pela liberdade, respeito, educação, saúde etc... O aculturarismo na sua força e na sua vontade.	* Indígenas Encorajados. * Desprezados como os seus animais aborrecidos. * Indígenas assassinados. Quando expulsos de suas terras.	* Contar a história dos Indígenas, não só os fatos. * Valorizar como a o cor, raça, mas importa como eles são. * Territórios não sendo invadidos por madeiras e garimpeiros. * Viver tranquilo no terra onde começaram a criar a sua família com os

História Indígena e o livro didático de História

Eu critico Eu apoio Eu sugiro		
que sequestraram crianças de prisioneiros. Porque o indígena foram escravizados. Porque os portugueses sempre invadiram o território dos indígenas.	Por indígena não eram os seus povos. Porque o livro fala sobre a história dos indígenas. O português indígena mostram o direito de viver tranquilo na história da Xingu e os mitos.	Podria contar a história dos indígenas, e a gente sabe mais.

História Indígena e o livro didático de História		
<i>não lurti</i> Eu critico	<i>Eu lurti</i> Eu apoio	<i>como poderia ser:</i> Eu sugiro
a propagação cultural da terra e dos recursos naturais. grande diversidade de povos indígenas vivia na região. o uso das terras que representa a valorização da identidade nacional nos casos, a temática indígena.	Mulheres guerreiras indígenas. A luta pela terra indígenas. Atualmente, os indígenas vivem entre as tradições de suas origens e as coisas. artefatos da tecnologia de informação e comunicação.	na minha visão as indígenas tem os povos surda e continua na cultura. para viver as coisas de futuros, sem terra de corpo, danças.

História Indígena e o livro didático de História		
<i>na lurti</i> Eu critico	<i>não lurti</i> Eu apoio	Eu sugiro
Eu critico este livro que índios goste fazer tudo o cultura.	não critico a vida e o homem mas não critico a fazer cultura coisa.	fazer a cultura mas pode se entre com outra pessoa.
trabalho de lurti Corrido Luta Corpo na. Eu critico ficou bem	Primeiro podemos ler. não critico a peso Pesado	podemos trabalhar e fazer outros o que Eu Sei
Eu critico o comendo dos povos indígenas	não critico Brasil	

História Indígena e o livro didático de História

^{mais crítico} Eu critico	^{Eu apoio} Eu apoio	Eu sugiro
mais crítico mais da representação feita por qual idade atual mais sempre no histórico. mais sempre histórico dos livros.	os conhecimentos as de a obra dos indígenas. mais sempre, capturados em o bandeirante mais mais no histórico de indígena.	o histórico das sempre mais cada tem indígena muito mais indígena história.



Scanned with
CamScanner

História Indígena e o livro didático de História

^{n crítico} Eu critico	^{Eu apoio} Eu apoio	Eu sugiro
Como as pessoas mais da indígena sobre da história mais responsáveis pela ideia de indígena.	A representação o povo do indígena não se sejam do esquecido por essa razão e extremamente dessa importante que os alunos conheçam dessa história.	Como poderia da sociedade indígena mais crítica de história.



Scanned with
CamScanner

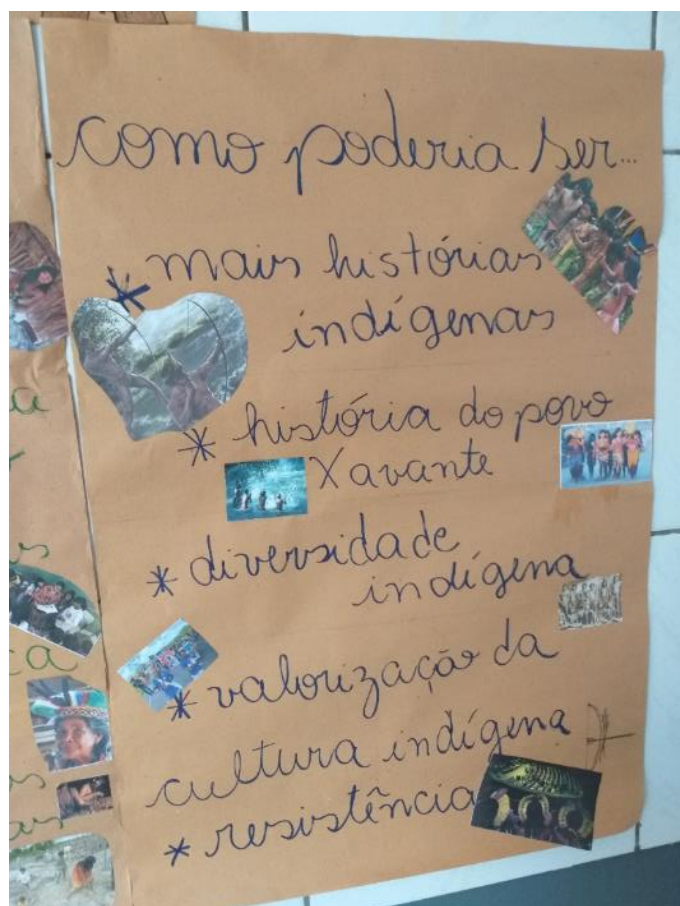
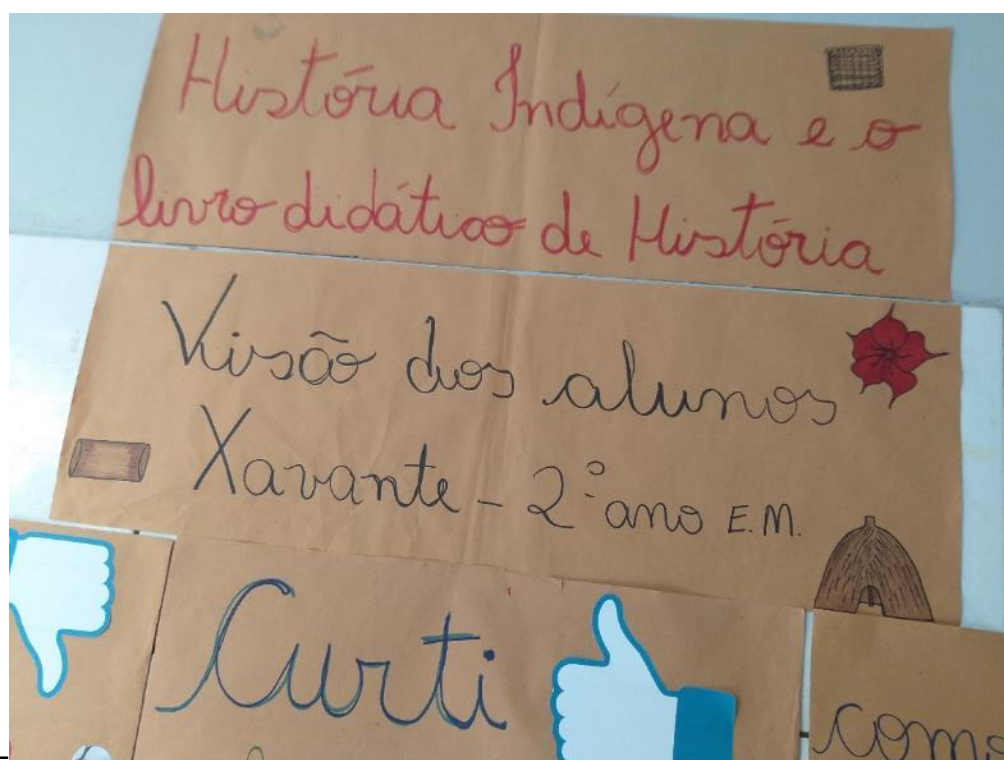
História Indígena e o livro didático de História

Eu critico	Eu apoio	Eu sugiro
<i>não critico</i> História e me- gins de indígenas sendo manchados - não critico indígenas apresentando os traços de madeira - Critico indígenas sendo colocados como antagonista e os colonizadores como protagonista	<i>critico</i> - Eu critico A luta pela terra e presente centro a propo- ta de lei que altera os procedimentos de demarcação de terras indígenas - Critico a imagem que most- tra os indígenas que vivem entre as tradições de suas origens e os antepassados da terra que de informações e conhecimentos são os apoios os conhecimentos indígenas, em geral, que res- guardam a preservação de tipo de terra e dos recursos naturais	- Poderia ter mais histórias indígenas - Poderia ter histórias de índios ressaltando os que sendo manchados - Poderia ter história de índi- genos lutando pelos seus direitos

História Indígena e o livro didático de História

Eu critico	Eu apoio	Eu sugiro
Eu critico a imagem que eu vi, índios sendo mostrados e também os conflitos pelo posse do terra. Eu critico muito a ideia que eu critico mais ainda é que o livro de história não fala de muitos temas e do cultura etc. Eu critico o livro de história porque a his- tória dos índios não está sendo contada de forma de equilíbrio entre os índios e os colonizadores.	Eu apoio a ideia de que o livro de história é que o grande pioneiro de São Paulo, um dos indígenas, os índios têm a valorização cultural indígena por meio da música, dança. Eu apoio o livro pelo tema. Eu apoio a ideia de que eu critico a vários aspectos no livro de história. Por exemplo a música do São Paulo e a dança.	Eu sugiro que o livro tenha uma história de verdade sobre o Brasil com todos os aspectos e o costume, e o que os índios estão passando com todas as dificuldades na sua terra. Por exemplo o livro pelas suas terras etc.

APÊNDICE 6 – FOTOS DO MURAL





História Indígena e o livro didático de História

Visão dos alunos

Xavante - 2º ano EM

Não curti



- * violência contra indígena
- * falta de diversidade + etnia
- * cooptação indígena?
- * questão da terra por ser limitação



Curti



- * luta/lutação com a terra
- * valorização da cultura ancestralidade/tradição
- * uso das tecnologias
- * conquista acadêmica
- * mulheres indígenas



como poderia ser

- * mais histórias indígenas
- * história do povo Xavante
- * diversidade indígena
- * valorização da cultura indígena
- * resistência

