

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NAYANE RIBEIRO DA SILVEIRA

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
NO INTERIOR DE GOIÁS:**

Uma análise do prescrito

MORRINHOS, GOIÁS

2017

NAYANE RIBEIRO DA SILVEIRA

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
NO INTERIOR DE GOIÁS:**

Uma análise do prescrito

Trabalho apresentado como requisito parcial a obtenção do grau de graduado, pelo Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Linha de Pesquisa: Ensino de história dos anos iniciais, pelo Instituto Federal Goiano- Campus Morrinhos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Léia Adriana da Silva Santiago.

MORRINHOS, GOIÁS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

S586t Silveira, Nayane Ribeiro da.

A temática indígena nos livros didáticos de história no interior de Goiás: uma análise do prescrito. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2017.

79 f. : il. color.

Orientador: Dra. Léia Adriana da Silva Santiago.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2017.

1. Ensino de História. 2. Cultura escolar. 3. Livro didático. 4. Temática indígena. I. Santiago, Léia Adriana da Silva. II. Instituto Federal Goiano. Curso de Licenciatura em Pedagogia. III. Título

CDU 37:94

NAYANE RIBEIRO DA SILVEIRA

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
NO INTERIOR DE GOIÁS:
Uma análise do prescrito**

Data da defesa: 17 de fevereiro de 2017.

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Léia Adriana da Silva Santiago

Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho

Prof. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

MORRINHOS, GOIÁS

2016

Dedico este trabalho a minha pequena Emanuelle, que me enche de alegria todas as manhãs. Ao meu esposo querido, que sempre acreditou e me apoiou, independentemente das circunstâncias. A minha querida orientadora que me ensinou além do que a faculdade pode oferecer. Aos meus pais que me ensinaram que estudar é o melhor caminho para vencer. Em especial a minha mãe, que abriu mão de suas noites de sono, durante quatro anos, para ver sua filha tornar-se professora. A Deus, autor da vida. A Ele toda honra e glória.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de reflexão o livro didático, na perspectiva de perceber quais representações e significados são veiculados sobre a temática indígena, após a Lei 11.645/2008 se ainda há ou não a presença de estereótipos, preconceitos a fim de verificar se o que tem sido veiculado tem contribuído ou não para um ensino de História que estimule a formação da alteridade e da consciência histórica e cidadã. Para a realização desta pesquisa, foram selecionados textos e imagens iconográficas contidas nos livros didáticos das coleções, Projeto Buriti e Descobrir o Mundo, da 3ª série, ambos veiculados nas escolas Municipais das cidades de Pontalina e Morrinhos, situadas no Estado de Goiás. A pesquisa se conclui sinalizando que ainda se faz necessário continuar a aperfeiçoar a análise das políticas públicas, das propostas curriculares, dos livros e Guias Didáticos e das práticas e saberes dos professores na formação inicial e continuada, a fim de que tanto possa contribuir para a compreensão e implementação de políticas e saberes que atendam aos desafios do século XXI, como promova um ensino de história que gere a construção da consciência cidadã e da alteridade.

Palavras-chave: Cultura escolar. Ensino de História. Livro didático. Temática Indígena.

ABSTRACT

This research has as object of reflection the didactic book, in the perspective of perceiving which representations and meanings are transmitted on the indigenous subject, after the law 11.645 / 2008 if there is still or not the presence of stereotypes, prejudices in order to verify if what has been published has contributed or not to a teaching of history that stimulates the formation of alterity and historical and citizen consciousness. For the accomplishment of this research, texts and iconographic images contained in the textbooks of the collections Projeto Buriti and Descobrir o Mundo of the third series, both transmitted in the municipal schools of the cities of Pontalina and Morrinhos, located in the State of Goiás, were selected. It concludes by pointing out that it is still necessary to continue to improve the analysis of public policies, curricular proposals, textbooks and Teaching Guides and the practices and knowledge of teachers in initial and continuing training, so that it can contribute to the understanding and Implementation of policies and knowledge that meet the challenges of the 21st century, such as promoting a teaching of history that generates the construction of citizen awareness and otherness.

Keywords: Otherness. Historical Consciousness. History teaching. Textbook. Indigenous Theme.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 3.1 - Sumário do Livro Descobrir o mundo para a terceira série.....	43
Ilustração 3.2 - Sumário do Livro Descobrir o mundo para a terceira série – continuação	44
Ilustração 3.3 – Textos e atividades sobre viver em grupo	46
Ilustração 3.4 – Diferenças regionais sem a presença indígena	48
Ilustração 3.5 – Tribo indígena do Amazonas	50
Ilustração 3.6 – História em quadrinho	52
Ilustração 3.7 - Crianças Yanomami	54
Ilustração 3.8 - Distribuição das comunidades indígenas pelo Brasil	56
Ilustração 3.9 – Habitações indígenas	57
Ilustração 3.10 – Modo de viver das comunidades indígenas	58
Ilustração 3.11 – A relação do indígena com a natureza	59
Ilustração 3.12 - A relação do indígena com a natureza - continuação	60
Ilustração 3.13 – Diversidade linguística dos indígenas	62
Ilustração 3.14 - Sumário do Livro Projeto Buriti para a terceira série.....	64
Ilustração 3.15 - Sumário do Livro Projeto Buriti para a terceira série - continuação.....	65
Ilustração 3.16 - Indígena preparando peixe	67
Ilustração 3.17 - Preparação de palmito por indígenas.....	67
Ilustração 3.18 - Atividades sobre alimentação.....	68
Ilustração 3.19 - Diversidade musical entre os povos	69
Ilustração 3.20 - Atividades sobre chocalho indígena.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curricular Nacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A QUESTÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS APÓS A LEI 11.645/2008	17
2.1	A pesquisa sobre os índios nos livros didáticos	24
3	A ANÁLISE DA TEMÁTICA INDÍGENA ENTRE TEXTOS E IMAGENS	40
3.1	Descobrir o mundo para a terceira série	43
3.2	Projeto Buriti: Uma análise de textos e imagens no 3º ano.	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar a temática indígena no contexto escolar é levantar conceitos inexplorados por muitos professores, é compreender que o preconceito tem cor e raça, que não é uma palavra vazia que se solta no ar, é trazer à tona a ideia de “alter”, o qual só vamos nos constituindo como semelhantes e aparando as diferenças, a partir do momento que conseguimos nos ver no outro e nos posicionar em seu lugar. Para Santiago e Pagès (2016) em estudo comparativo sobre “La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España. un caso: América Latina”, os autores sinalizam que as propostas curriculares para a cultura e educação no Brasil, encaminham metas para a conservação do patrimônio nacional e das múltiplas memórias do país. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares (PCNs) de História corroboram para compreendermos o lugar que o índio precisa ocupar na sala de aula, bem como a necessidade de constituirmos sujeitos que aprendam a se posicionar no lugar do outro. Assim, esclarecem:

En este sentido, los PCNs plantean que la enseñanza de la Historia escolar debe favorecer la construcción por parte del alumnado de las nociones de diferencia, semejanza, transformación y permanencia para ayudar en la identificación y distinción del “yo”, del “otro” y del “nosotros”. Sin embargo, el hecho de ampliar las visiones del “yo”, del “otro” y del “nosotros” no ha implicado cambios en la mirada sobre la identidad indígena hispanoamericana. Los indígenas de toda Hispanoamérica están en el pasado y siguen siendo clasificados, genéricamente, como incas, mayas y aztecas. (SANTIAGO; PAGÈS, 2016, p. 144)

Para os autores, os PCNs veiculados no Brasil são frutos de intercâmbios políticos e sociais que ocuparam seu lugar, devido ao processo de redemocratização. Os autores, analisando as propostas curriculares de 1931 a 1971, identificaram a posição do indígena em termos vagos e nada específicos, limitando-os somente ao estudo das civilizações indígenas da América Central, dos povos pré-colombianos, astecas, maias e incas.

Pelos manuais, na historiografia da história indígena, principalmente da história do século XIX, o que se tem contado e escrito é história do vencedor, dentro de uma visão europeizante e monopolizadora. A história desses povos dentro de uma perspectiva antropológica é invisível, assim como a sua língua na sociedade atual. As lutas, os enfrentamentos desses povos por sua cultura e sua terra, foram sendo silenciados ao longo dos anos, pois no nosso imaginário social não há lugar para uma história de dominados e vencidos. Almeida (2010, p. 168) observa que:

Até muito recentemente, os índios eram sujeitos praticamente ausentes em nossa historiografia. Relegados à condição de vítimas passivas dos processos de conquista e colonização, seu destino inexorável era desaparecer à medida que a sociedade envolvente se expandia.

Neste sentido, muitos são os motivos para o desenvolvimento de uma pesquisa que tem a questão indígena como tema. Pode-se delimitar dois elementos, o primeiro, como aluna estagiária das séries iniciais e o segundo, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). No período de estágio, nos interessamos pela temática indígena, a partir de uma série de estudos, leituras e vídeos sobre o assunto, assim compreendemos não só a temática indígena na cultura escolar, mas, a importância do ensino de história nas séries iniciais. Ao longo do curso de Pedagogia, houve uma frase que nos marcou: “o professor ser polivalente”. Assim, durante todo curso foi isto que compreendemos, a polivalência que a pedagogia traz. As inúmeras formas de ensinar em diversas áreas do conhecimento, de modo que o ensino não seja apenas transmitido, mas que atenda às necessidades e as peculiaridades de cada aluno. Castro e Carvalho (2001) acreditam em uma educação voltada para a interação, em que o educador atua como mediador e orientador, ajudando o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem, ocasionando uma das possibilidades na direção de uma aprendizagem significativa, compreendida em sua pluridimensionalidade.

Durante o estágio, nas séries iniciais, constatamos a necessidade de trazer o ensino de história de maneira que favorecesse a formação do educando, com criticidade e com consciência histórica, que nos foi negada em períodos de vida estudantil. Tivemos a oportunidade de ler nos anos de 2015 e 2016 alguns projetos políticos pedagógicos e todos eles, sem exceções, destacavam a formação do aluno para ser um cidadão crítico, que fosse capaz de interferir e agir no meio em que vive. Ainda vale destacar o que Rüsen (2001, p. 25) descreve sobre consciência histórica:

A consciência histórica está fundada na ambivalência antropológica de que o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim, interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são.

Além de a educação formal, que apresenta um currículo bem definido, eximir o educando da completude desse processo de ensino-aprendizagem, em seu sentido mais pleno do termo, existe também a falta de material didático adequado para atender às necessidades

específicas que a temática indígena carece ou até mesmo o desinteresse dos professores em buscar qualificação, visto que muitas deficiências se encontram na própria formação inicial.

Durante o período de diagnóstico do primeiro semestre de 2016, percebemos que, além da escassez do material, uma das defasagens se encontrava na formação inicial do docente e no currículo escolar prescrito no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) que participamos nas séries iniciais. Este exigia muito conteúdo em espaços curtos de tempo e o aprendizado voltado mais para as áreas de Português e Matemática, deixando assim o ensino de História em uma situação desanimadora, emergido em um total abandono, como afirma Moreira:

[...] fato que quando não leva ao seu completo abandono por estes, embora conste nos planos escolares, é realizado de forma aleatória e descomprometida com um projeto com o qual o professor se encontre envolvido por ter participado efetivamente de sua colaboração. (MOREIRA,1995, p. 12).

A questão indígena, por vezes, fica restrita em comemorar o dia do índio, de forma fragmentada e muitas vezes com estereótipos, que não expõe a realidade vivida por esses povos. Nesse sentido, Printes (2014) observa que as práticas educativas precisam sobressair aos aspectos obrigatórios, que exigem bem mais do que a lei determina e que vá além de uma data reservada para se comemorar o dia do índio:

No entanto, essa obrigatoriedade precisa estar alicerçada em práticas pedagógicas, que considerem os modos de vida desses povos originários no sentido da diversidade das práticas e saberes desses grupos étnicos em convivência com a sociedade não indígena. Não limitar-se a situações de ensino em que apenas se comemora o “dia do índio em 19 de abril”, em que se descreve, pinta, desenha, aprecia de longe, avalia e inclusive analisa se “o índio ainda é índio, pois já usa celular”, etc., atividades que pouco contribuem para construção de novos saberes e interações com as naturezas e culturas indígenas na atualidade. (PRINTES, 2014, p. 198)

No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), tivemos a oportunidade de conhecer melhor a forma de se analisar um livro didático, o quanto ele ainda é importante no contexto escolar e continua sendo o material mais lido pela população abaixo dos quinze anos. Estudar a temática indígena inserida nos manuais didáticos do primeiro ciclo, torna-se essencial, partindo do pressuposto que o manual didático pode se tornar um objeto de reflexão para o pesquisador e objeto de direção para as práticas docentes inseridas no contexto escolar.

Diante disso, este trabalho busca trazer um olhar sobre o que a escola tem veiculado sobre a temática indígena nos livros didáticos, que representações são transmitidas e se ainda há preconceitos e estereótipos, mesmo depois da Lei 11.645/2008.

A obrigatoriedade da Lei 11.645/2008 trouxe o ensino da história indígena e afro-brasileira para a educação básica, incluindo as séries iniciais. Partiu-se de premissas menores, de movimentos sociais, principalmente dos negros. Neste sentido, percebe-se que é necessário contar uma história dentro de uma diversidade que não está em moldes hierarquizados, na perspectiva de que todos os seres humanos são iguais e não se reduzem a serem passíveis de comparações e reducionismos.

A Lei veio para reafirmar o artigo constitucional 231 em seu capítulo VIII que está descrito, que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, p. 130), como também para que as discussões sobre a temática indígena saia do âmbito acadêmico e contribua para dar voz às minorias, destacando que esses povos, há décadas lutam por seus direitos, pelo fim de suas invisibilidades, e expressam-se com o grito reprimido de seus antepassados, lutando contra um Estado ou uma República que não conhece sua própria sociedade, composta de cidadãos e setores populares que não tem acesso a uma educação pública, democrática e de qualidade, vivendo marginalizados na sombra de um modelo neoliberal coercitivo que nos atinge em tempos modernos. Nesse sentido, Rosa (2012), esclarece a respeito do papel coercitivo do Estado sobre a sociedade civil e do livro didático como objeto de mecanismo de controle:

No Brasil, apesar da intensa luta dos povos indígenas, observa-se que o Estado continua controlado por/para a alta cultura que formula uma educação que serve aos seus interesses; e para tal o Estado utiliza-se de mecanismos e instrumentos que colaborem para que sua dominação seja efetivada e, muitas vezes, imperceptível. O livro didático é um importante instrumento usado pela elite para, por meio de uma instituição reivindicada pela própria classe trabalhadora, criar uma sensação de inclusão na sociedade e para legitimar os processos de subalternização. (ROSA, 2012, p. 14).

Atualmente o Brasil tem 896,9 mil índios, o que corresponde a 0,47% da população brasileira, dividida em 305 etnias, com 274 línguas diferentes. De acordo com Silva (2012), em Goiás há 8.583 índios, sendo que, 8.247 índios goianos vivem fora de suas terras que lhes são por direito. Esse número fica mais desanimador quando os dados afirmam que apenas 336 moram em terras indígenas.

Mediante o exposto, as questões que se colocam sobre o objeto e que tentaremos responder no decorrer da pesquisa são: há preconceitos e estereótipos nos textos e imagens veiculadas nos livros didáticos analisados? Que representações estão expostas nos livros sobre os povos indígenas? É possível construir a alteridade através do que é transmitido pelos livros didáticos?

As representações desenhadas nos livros didáticos que expõem sobre a cultura indígena, permitem trazer a compreensão do que vem a ser representação social na perspectiva do sociólogo francês Roger Chartier. A história cultural, tal como entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, pronta para ler. Nesse sentido Chartier (1988), observa:

As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1988, p. 17).

O autor demonstra que as percepções do social não são de forma alguma discursos embasados na neutralidade, elas produzem estratégias e práticas, sejam sociais, escolares ou políticas, que tendem a impor uma autoridade à custa de outros. O conceito de representação social foi difundido na Nova História, assim Guarato (2010) esclarece que na História das representações, os sujeitos sociais são as pessoas comuns, compreendendo no resgate dos conflitos sociais, além de focalizar a história como plural, tendo um mesmo fato diversas abordagens.

Ao problematizar e levar a cultura indígena para sala de aula, questões referentes ao preconceito também são identificadas. Nesse sentido Bandeira e Batista (2002), discorrem sobre a necessidade que a sociedade em geral possui de estar consciente das diferenças e multiplicidades sociais, que são emergentes e da necessidade de regular os vários aspectos que cercam os relacionamentos sociais oriundos das diferenças. As autoras sinalizam:

Estas podem ser suscetíveis de regulação, com base em novos valores que pretendem gerar uma ética de igualdade, baseada no respeito (moral) e no reconhecimento (direito) das diferenças e do pluralismo, que dependa cada vez menos de leis e procedimentos formais. Até pouco, bater em mulheres, negros e homossexuais, por exemplo, era uma prática considerada se não corriqueira, mas despercebida como uma forma de violência na sociedade. (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 119).

A respeito dos estereótipos, Queiroz (1997, p. 25), descreve que rótulos são usados para qualificar superficial e genericamente, grupos étnicos, raciais, religiosos, nacionais e até grupos de pessoas do mesmo sexo ou profissão. Para o autor, habitua-se dizer que um estereótipo é um conceito mais simples que complexo, mais falso que verdadeiro, adquirido constantemente de segunda mão e não por experiência direta que, supostamente, representa e é bastante resistente à mudança diante de novas experiências.

Nesta perspectiva, a comunidade escolar apresenta a necessidade de trabalhar neste século XXI com as diferenças, trazendo para o educando uma visão de que o mundo que o rodeia se encontra permeado de diferenças entre etnias, cores, credos, religiões e que todos precisam de receberem respeito mútuo e princípios de fraternidade e igualdade.

Alteridade, palavra estranha, porém de grande valor é, para o dicionário Houaiss, natureza ou condição do que é outro, do que é distinto. Em discussão sobre o valor da alteridade, Vitor Ferrer (2016) esclarece que ela é um dos valores mais difíceis de se ter, porque comporta abandonar a vontade individual, para seguir caminhando com os demais. A alteridade implica renunciar ao individualismo possessivo e reconhecer o valor das pessoas, tratar justamente, de igual para igual, despertar a vontade de viver a diversidade de forma construtiva, aproximar-se do outro pelo desejo da aprendizagem e da ajuda mútua, fazer o esforço de se colocar na *pele* do outro, desenvolver a empatia e a capacidade de reconhecer e respeitar as outras pessoas.

Ferrer (2016) traz a necessidade de superar as diferenças nas esferas econômicas e políticas, igualar as diferenças entre classes numa perspectiva de equidade e aponta que a escola é um espaço para potencializar uma alteridade ativa com vocação de mudança para a igualdade plena, que permita construir um futuro melhor, mais solidário, ético e sustentável.

Compreendemos que a criança que está nos primeiros anos de escolarização, encontra-se, pelos estudos da Psicologia Educacional, em processo de formação do seu “eu”. Nesse sentido, Oliveira (1994) dialogando com Wallon (1975), observa que o desenvolvimento do eu em uma perspectiva fundamentalmente social, que a construção do conceito de si é entendida em sua íntima relação com o outro. Wallon observa a respeito da formação do eu, o conjecturando como o resultado de um processo de individualização, eminentemente social, onde os meios e os grupos pelos quais a criança passa, possuem um papel fundamental. É a partir de uma série de exercícios e jogos que permitem a criança assumir alternadamente o lugar do eu e do outro nas diferentes relações estabelecidas, uma série de representações vão se construindo, as quais lhe permitem elaborar, simbolicamente, o conceito de si própria.

A escola torna-se um palco, protagonizado por esses sujeitos, que silenciosamente vão se constituindo e aprendendo a compreender mais de si e mais do outro. O exercício de se

colocar no lugar do outro, se bem elaborado, com práticas pedagógicas vivenciadas, torna-se possível colocar em prática as orientações das propostas curriculares e das leis que objetivam, favorecem e fortalecem o aprendizado sobre o “outro”.

Para a viabilização desse trabalho, destacamos o *corpus* documental, através da análise de textos e imagens iconográficas contidos em dois manuais didáticos de História, do primeiro ciclo do ensino fundamental, produzidos no ano de 2014 e 2015, utilizados pelas escolas da rede pública municipal das cidades de Morrinhos e Pontalina, no Estado de Goiás, os quais são classificados a seguir:

- 3º ano: VASCONCELOS, Lucimara. Projeto Buriti. São Paulo: Moderna, 2014.
- 3º ano: SIMIELLI, Maria; NIGRO, Rogério; CHARLIER, Anna. Descobrir o Mundo. São Paulo: IPEB, 2015.

Assim, a metodologia trabalhada parte de uma análise qualitativa. Minayo (2011) traz a sua contribuição ao diferenciar a pesquisa qualitativa da quantitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Não existe um "continuum" entre "qualitativo-quantitativo", em que o primeiro termo seria o lugar da "intuição", da "exploração" e do "subjetivismo"; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos". (MINAYO, 2011, p. 22).

Deste modo, o trabalho está dividido em três seções, a qual a primeira retratamos a importância do tema escolhido, os conceitos trabalhados e explorados no decorrer da pesquisa, na segunda, tratamos da questão da Lei 11.645/2008 que traz a obrigatoriedade do ensino da história Afro-Brasileira e indígena e posteriormente, apresentamos algumas pesquisas publicadas no Brasil a respeito da temática indígena nos livros didáticos, após a promulgação da lei, procurando entender o que os pesquisadores têm falado sobre a temática.

A terceira seção, analisaremos dados da temática indígena nos dois manuais didáticos selecionados e avaliados pelo PNLD de 2016 a 2018, que se encontram veiculados nas escolas Municipais da cidade de Pontalina e Morrinhos, ambas situadas na região Sul de Goiás.

Nas considerações finais, realizaremos um apanhado de tudo que foi exposto, sinalizando a influência do livro didático no contexto escolar e a necessidade de levar a temática indígena de forma que construa um ensino de história que estimule a formação de uma consciência histórica e cidadã e a alteridade em nossas crianças. Desta forma, perceberemos através dos livros analisados se a formação desses conceitos citados será possível.

2 A QUESTÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS APÓS A LEI 11.645/2008

Nesta seção buscamos apresentar o que tem sido produzido sobre a temática indígena no contexto da sala de aula, após a promulgação da Lei 11.645 de 10 de março de 2008.

Quando se pensa no tratamento da temática indígena no contexto da sala de aula, deve-se levar em consideração que o ensino necessita abarcar e valorizar a pluralidade cultural, permitindo a participação crítica do aluno e uma melhor contribuição em sua formação cidadã. Canen (1998), ao expor sobre pluralidade cultural, sinaliza que ela é procedente de muitas sociedades, sendo necessário reconhecer o seu caráter multicultural, o qual leva-se a constatação da pluralidade de identidades culturais que tomam parte na constituição histórico-social da cidadania, nas mais diferentes realidades.

A mudança que se espera, inicial, para o contexto educacional, parte de uma nova reformulação do currículo, e a pluralidade cultural já é um elemento discutido na proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997.

Canen (1998) ainda observa, que o que vem a ser esse currículo, muitas vezes se traduz em uma visão de educação direcionada a homogeneização de saberes em torno de determinadas habilidades tidas com necessárias para a modernidade. Nesse sentido, currículos nacionais são designados como instrumentos de controle, baseados por conceitos de qualidade e produtividade que ignoram sujeitos, saberes e formas de conhecimentos plurais. Para a pesquisadora em sociedades multiculturais, essas questões revelam particular significado, já que enredam uma sensibilidade para a maneira como a pluralidade de vozes e de identidades culturais têm sido alcançadas, nas propostas curriculares em pauta.

Retrocedendo à história, para os autores Mota e Rodrigues (1999), supunha-se que até o período dos anos 70, os índios não tinham nem futuro e nem passado. Passado, por ser povos sem escrita, de difícil compreensão. Assim, posicionava-se a sua irreversível assimilação à sociedade envolvente e seu extermínio diante da ação e do progresso capitalista nas áreas de fronteira. Somente nos anos 80 a situação começou a ganhar novas expectativas. No campo acadêmico, as populações indígenas passaram a ser objeto de investigação. Nesse sentido os autores esclarecem que:

Os historiadores não se interessavam por eles por motivos metodológicos, pois se perguntavam: como estudar povos sem escrita? Temiam o campo das tradições orais ou o mergulho na documentação produzida pelos agentes da conquista: os padres, administradores viajantes colonos etc. Pelo lado dos antropólogos, a abstenção tinha suas justificativas ancoradas em teorias. Para o evolucionismo, herdado do fim do século passado, era desnecessário esse esforço, pois, os índios eram o ponto zero da evolução, portanto, sem passado. Mais recentemente, os funcionalistas, adeptos da análise sistêmica e sincrônica, não davam muita atenção aos fenômenos particulares e tampouco, permitiam o imponderável. (MOTA; RODRIGUES, 1999, p. 41, 42).

Os autores pontuam sobre a vitalidade da Etno-história, que se constituiu simplesmente em uma junção entre problemáticas antropológicas e métodos de investigação históricos, mostrando-se “plena” na análise do destino das sociedades indígenas a partir do século XIX.

Para além dos estudos acadêmicos, o século XX também promoveu mudanças legais a partir da Constituição de 1988. Nascimento (2013) descreve que, antes da Constituição, as políticas públicas existentes procuravam incorporar os indígenas e assimilá-los à comunidade nacional, e muitos desses grupos étnicos, não se declaravam índios. O autor esclarece que em características gerais, a política indigenista brasileira sempre agregou o destino das populações tribais ao da sociedade nacional, submetendo-as a esta última. Assim, o indígena não tinha muita escolha, ou optava pela integração ou por seu desaparecimento.

A Constituição de 1988 buscou pautar seus objetivos, na equidade de todos os cidadãos.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacificadas controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988).

A Constituição em seus princípios fundamentais define que a República Federativa do Brasil, apresenta-se como um Estado democrático de direitos e tem como fundamentos, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Também expõe os direitos básicos para todos os cidadãos, independentemente de língua, etnia, raça ou cor, determinando assim, a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

É no capítulo VIII, em seu artigo 231 que está escrito sobre o direito dos indígenas, seu reconhecimento social como povos detentores de direitos a terra, a qual é inalienável e indisponível. Nesse sentido assegura em seu parágrafo 1º e 2º:

§ 1o São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2o As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

O 3º parágrafo assevera que a exploração dos recursos hídricos, abarcando os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, dando o direito de as comunidades atingidas serem ouvidas, e a inclusão de participar dos resultados da lavra na forma da lei.

No que confere a educação no Brasil, a temática indígena está exposta na Lei Ordinária, 11.645/2008¹ que alterou a Lei Federal de Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - que já havia sido modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 - a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da Temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sancionada pelo ex-presidente Luís Inácio da Silva. Nesse sentido, o artigo 26-A da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com a seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 01).

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries iniciais, traz entre os objetivos para o primeiro ciclo, que a criança deve caracterizar o modo de

¹ Dados disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 08 de agosto de 2016.

vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, discernindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas. Traz também a necessidade do educando saber identificar as diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada.

Neste processo de investigação e conhecimento, a identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico, se efetiva, segundo o documento, da seguinte forma:

o território que habitam e que já habitaram, organização das famílias e parentesco, a produção e distribuição de alimentos, a divisão de trabalho entre os sexos e as idades, as moradias e a organização do espaço, os rituais culturais e religiosos, as relações materiais e simbólicas com a natureza (os animais e a flora), a língua falada, as vestimentas, os hábitos cotidianos de higiene, a medicina, as técnicas de produção de artefatos, as técnicas de coleta ou de produção de alimentos, a delimitação do território geográfico e de domínio da comunidade, os espaços que são públicos e os espaços considerados privados, as transformações sofridas pela cultura no contato com outros povos, as relações de amizade, trocas ou identidade com outras comunidades indígenas, as brincadeiras e as rotinas das mulheres, dos homens, das crianças e dos velhos, a medição do tempo, o contar histórias, as crenças, lendas e mitos de origem, as manifestações artísticas, como músicas, desenhos, artesanato, danças. (BRASIL, 1997, p. 43).

Esses apontamentos são necessários, para a construção do conhecimento histórico da criança, muitas vezes negligenciado pelo currículo prescrito na sala de aula. Os parâmetros reconhecem a necessidade de o currículo colaborar para a formação de cidadão, assim ressalta em seus objetivos a necessidade de se compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Os Parâmetros Curriculares de História e Geografia (1997), também apontam a necessidade de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, ajudando o educando a se posicionar contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizem o estudo da temática indígena na Educação Básica, e especificamente nas séries iniciais, pesquisas realizadas por Santiago (2007) indicam que o livro didático, considerado um objeto que veicula o que está exposto nas propostas curriculares, apresenta a noção de índio genérico, tratado como se formasse um todo homogêneo, ignorando a rica diversidade sociocultural existente, são “supersticiosos”, “selvagens”, “bárbaros”, em estágio de civilização mais atrasado; foram grandes colaboradores

de seus conquistadores e exploradores portugueses, são desprovidos de qualquer discernimento crítico sobre sua situação de dominados pelos brancos; vivem nas florestas, são felizes e conservam sua cultura própria; são atores coadjuvantes da história europeia; não fazem parte do Brasil atual - eles aparecem apenas nas descrições sobre a Pré-história brasileira, à época do contato, na abordagem do bandeirantismo e no momento da abertura política, na primeira metade da década de oitenta.

Entretanto, de acordo com Guimarães (2012), por meio de diversas políticas públicas, de instrumentos legais, programas, orientações e diretrizes relacionadas à política curricular durante o governo Lula (2002-2010), o Ministério da Educação (MEC) buscou promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação escolar brasileira. Com esse propósito foi elaborado um conjunto de estratégias para enfrentar culturas e práticas discriminatórias e racistas, ainda vividas no cotidiano e nos sistemas escolares. Assim para a autora, tais práticas historicamente privaram, de maneira explícita ou sutil, crianças, jovens e adultos, sobretudo negros e índios, comprometendo, assim a efetivação do direito à educação de qualidade a todos os cidadãos.

Diante de toda essa realidade, o governo federal tentou “promover alteração positiva na realidade vivenciada”, retrocedendo os “perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2005, p. 8).

Uma destas promoções se deu por intermédio da Lei 11.645 de março de 2008, que prescreveu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e afro-Brasileira para o ensino fundamental e médio. Para a pesquisadora Guimarães (2012), o texto legal estabelece o que ensinar, ou seja, o conteúdo programático, resgatando a importância das lutas dos africanos e afro-brasileiros, da história e da cultura desses povos.

Goularte e Melo (2013), também observam que a Lei 11.645/2008 veio para modificar as diretrizes e bases da educação nacional, inserindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Isto estabeleceu a necessidade de abordar a temática em questão, no âmbito de todo o currículo escolar, dando especificidade às áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Silva (2012) convida a uma breve reflexão sobre motivos de leis que definiram o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), delegacias de mulheres e a obrigatoriedade da Lei 11.645. No artigo o autor aponta uma direção, voltada para o reconhecimento multicultural do Brasil. Assim enuncia:

Faz-se necessário, então, desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional, regional. Questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais. Uma suposta identidade e cultura nacional que se constituem pelo discurso impositivo de um único povo. Uma unidade anunciada muitas vezes em torno da ideia de raça, um tipo biológico a exemplo das imagens sobre o mulato, o mestiço, o nordestino, o sertanejo, o pernambucano, dentre outras. Pois as ideias de uma identidade e cultura nacional escondem as diferenças sejam de classes sociais, gênero, étnicas e etc. ao buscar uniformizá-las. (SILVA, 2012, p. 2).

Nesse sentido Silva (2012) esclarece que a ideia não é uniformizar a cultura nacional, pois assim fazendo, permitiria o encobrimento das verdadeiras diferenças preexistentes sejam nas classes sociais, na questão do gênero, nas étnicas, propiciando a negação dos processos históricos marcados pela violência de grupos politicamente hegemônicos. Assim, abstém ainda da violência sobre grupos, como dos povos indígenas e os remanescentes da África que foram subjugados a viverem em ambientes coloniais. O autor sinaliza, que as identidades nacionais permanecem marcadas pelo discurso etnocêntrico e pelo sexismo, o qual se pronuncia o mulato, o mestiço, o pernambucano, acentuando-se o gênero masculino.

O artigo descreve, que em anos recentes os índios estão granjeando o reconhecimento e o respeito a seus direitos específicos e diferenciados. Nessa perspectiva, o país e a sociedade que se reconsideram, se vê em sua multiplicidade, pluralidade e diversidade socioculturais, expressada também pelos povos indígenas em diferentes contextos sócio-históricos. Em contrapartida, esse reconhecimento exige das autoridades governamentais novas posturas e medidas, que busquem ouvir dos diferentes atores sociais, as necessidades de novas políticas públicas que reconheçam, respeitem e asseverem essas diferenças. Nesse sentido o autor especifica a importância de se trabalhar a temática indígena na atuação de sujeitos do contexto educacional, que vão desde a formação inicial à continuada, no uso de materiais didáticos, visto que o preconceito atinge as várias esferas sociais:

Como por exemplo, na Educação, com a formulação de políticas educacionais inclusivas das histórias e expressões culturais no currículo escolar, nas práticas pedagógicas. Essa exigência deve ser atendida, com a contribuição de especialistas, a participação dos próprios sujeitos sociais na formação de futuros/as docentes, na formação continuada daqueles que discutem a temática indígena em sala de aula, na escola e que atuam na produção de subsídios didáticos em todos os níveis. Sejam nas universidades, nas secretarias estaduais e municipais. Só a partir disso é que deixaremos de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas. (Re) conhecendo em definitivo os índios como povos indígenas, em seus direitos de expressões próprias que podem contribuir decisivamente para a nossa sociedade, para todos nós. (SILVA, 2012, p. 5).

O movimento pela mudança se efetiva no *locus* escolar, é neste ambiente que é necessário criar ferramentas para que as diferenças sejam ouvidas e respeitadas.

Assim, a Lei 11/645/2008, veio para que histórias se entrecruzem na interculturalidade e favoreça de maneira direta, na formação de alunos críticos, como se observa em muitos projetos políticos pedagógicos das Instituições. Para tratar a temática é necessário que o professor também aprenda sobre esses povos e transmita orientações destituídas de falas preconceituosas e deturpadas. O ponto de partida para um ensino crítico é levar para a sala de aula o índio de hoje e não somente aquele que ficou no passado.

Para Silva (2012), o reconhecimento da diversidade étnica representa a garantia do direito à diferença, à educação diferenciada, onde inclua a valorização das suas práticas socioculturais, religiosas e preservação das línguas originárias de cada povo.

As diferenças não podem se esbarrar ou cair no relativismo, que segundo Silva (2012) em determinado momento o movimento multiculturalista foi acusado. Desse modo, uma das acusações foi o de enfatizar determinadas culturas, colocando-as em guetos, ignorando conhecimentos comuns importantes para os demais grupos sociais. Assim, compreendemos que se colocamos uma em evidência e esquecermos a outra, já se dá aí a abertura para um processo de exclusão de determinada sociedade.

Neste contexto, aponta-se a necessidade de não sermos ingênuos e pensarmos que a inserção desses valores culturais no currículo escolar é simplesmente uma conquista dos movimentos sociais, dos negros, indígenas, das feministas por exemplo, pois pode ser muito mais do que isso; a educação está sempre atrelada ao desenvolvimento político e econômico, de forma que se entenda que no currículo não há neutralidade.

Assim, diante do exposto, nas linhas que se seguem buscamos verificar o que tem sido produzido pelos pesquisadores no Brasil, a respeito da questão indígena, veiculada nos livros didáticos, publicados a partir da implementação da Lei 11.645/2008, no sentido de perceber se ainda existe a presença de preconceitos, estereótipos e que representações são dadas sobre eles.

2.1 A pesquisa sobre os índios nos livros didáticos

Neste subtema buscamos verificar o que tem sido publicado, após a lei 11.645, a respeito da temática indígena nos livros didáticos intencionando levantar, nos diferentes estudos, os aspectos que os pesquisadores têm refletido sobre esta temática, na medida em que buscamos perceber sinais importantes acerca das imagens, dos preconceitos, dos estereótipos e da visão etnocêntrica que tem sido veiculada na cultura escolar através dos livros didáticos de História.

No caso desta investigação, nossa intenção não foi fazer uma “varredura” nas pesquisas espalhadas pelo Brasil sobre o tema, mas expor alguns textos que possam dar indícios do que foi proposto na seção, para este subtema. Nesta perspectiva, a pesquisa bibliográfica efetuada se deu por intermédio da consulta de anais de Encontros de Pesquisadores do Ensino de História e índices bibliográficos de teses e dissertações.

Desde modo, iniciamos a pesquisa apresentando o artigo intitulado “Índigenas no livro didático e na sala de aula: Estudos de caso Ceres – GO (2011-2012), de Borges e Bicalho (2012), que retrata a questão indígena no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Hélio Veloso. Borges e Bicalho (2012) expõem um breve diálogo com autores como Telles (1987), Almeida, (1987), Silva, (1987-1995) e Grupioni (1995), sinalizando que na década de 1980, o tratamento do indígena no livro didático trazia em seus conteúdos, formas de representar o indígena, que permitiam contribuir para cristalizar estereótipos no imaginário popular, fazendo com que a sociedade capitalista se distanciasse cada vez mais da realidade indígena, reforçando o preconceito existente desde o período colonial, ao invés de seguir a via da tolerância, formando educandos para conviver com a diferença e acima de tudo, respeitá-los, em suas realidades culturais.

Borges e Bicalho (2012) analisam a obra do autor Alfredo Boulos Junior, da coleção, “História Sociedade e Cidadania”, do 7º ano, editada em 2009. Ressaltam que no geral, é dedicado um capítulo no livro didático para tratar dos “povos Indígenas no Brasil” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 202).

Os autores ao analisarem esse capítulo do livro didático, caracterizam Alfredo Boulos Junior como inovador, quando comparado à década de 1980, onde não havia menções sobre os indígenas, em capítulos especiais. Assim, descrevem os assuntos abordados do capítulo, que são distribuídos em temas como a diversidade linguística dos indígenas brasileiros

que foram agrupadas em troncos e famílias linguísticas. Os autores sinalizam que Boulos Junior (2009) dá ênfase às línguas cujos troncos linguísticos mais conhecidos são o tupi e o macro-jê, tendo maior influência na sociedade brasileira as palavras oriundas do tupi. Prosseguindo sua análise, Borges e Bicalho (2012) observam que o autor do livro, enfatiza também as semelhanças e diferenças entre as sociedades indígenas, por exemplo, o uso comum da terra, a divisão do trabalho por sexo e, dando seguimento no capítulo, enfatiza também as diferenças culturais existentes.

Esclarecem que mesmo sendo em poucas linhas, o autor do livro evidencia certo protagonismo por parte dos indígenas, à medida que apresenta um capítulo intitulado “povos indígenas hoje” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 209), no qual ressalta que os próprios indígenas, atualmente, são contrários à ideia de que seus povos estariam se extinguindo, pois existem dados concretos do censo do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de que as populações indígenas estão aumentando ano após ano. O livro didático discute também sobre as lutas indígenas atuais, destacando as organizações lideradas pelos próprios índios e organizações lideradas também pelos não índios, porém que lutam pelos ideais destes.

Prosseguindo sua análise Borges e Bicalho (2012) voltam seu olhar para o capítulo 14, que descreve sobre a colonização portuguesa. Sinalizam que o autor da obra, menciona que durante o governo do terceiro governador-geral do Brasil, ou seja, Mem de Sá (1558-1572), os franceses invadiram a Baía da Guanabara com a ajuda dos tupinambás e, desta forma, permaneceram no local por doze anos. A crítica de Borges e Bicalho (2012) é que o autor menciona este evento sem evidenciar e considerar os motivos que levaram a esta relação dos indígenas com os franceses, mostrando simplesmente a ação dos franceses e minimizando os conflitos existentes entre indígenas e europeus, demonstrando uma relação de passividade entre eles. Assim, não mostra a versão que poderia ser contada de forma mais democrática, considerando também os interesses e motivos dos indígenas ao ficar do lado dos franceses durante o conflito. Neste sentido, Borges e Bicalho (2012) concluem que o autor reforçou a ideia de superioridade dos europeus, na medida em que não deu ênfase ao protagonismo dos indígenas.

Nas considerações finais do artigo, Borges e Bicalho (2012), frente ao diálogo que estabeleceram com os autores da década de 80, concluíram que muitos estereótipos persistem, porém, já existem algumas mudanças positivas em relação ao tratamento dado aos povos indígenas. Sinalizam, que de fato, ainda são necessárias mudanças significativas na forma de tratar o indígena nos manuais didáticos, devido a existência de várias pesquisas relevantes,

produzidas no meio acadêmico, sobre a diversidade de povos e culturas brasileiras. Estas, para os autores, podem configurar nos livros didáticos, para que possa ser pensada a importância de trabalhar mais e melhor, a presença do indígena no processo histórico.

No artigo intitulado “A representação do índio no livro didático”, das autoras Elisângela Reis, Rosimari Barbosa e Elaine Rodrigues, da Universidade Estadual de Maringá, estas analisaram a parte iconográfica e os elementos textuais contidos no livro didático de história, do 2º, 3º e 4º ano das séries iniciais, de autoria de Melani, do Projeto Pitangüá, veiculado no ano de 2008. Prosseguindo a análise, as autoras perceberam que no livro do segundo ano do ensino fundamental, não há um capítulo específico para a temática. A investigação das autoras se deu na associação entre textos e imagens, pois estas consideraram que, em relação às séries iniciais séries, as imagens são praticamente indissociáveis do texto. A primeira imagem analisada foi a de crianças indígenas dispostas em filas, numa aldeia xavante do Mato Grosso, onde, (REIS; BARBOSA; RODRIGUES; 2012) observaram que, pela imagem, as crianças não queriam estar naquele ambiente escolar. No pequeno texto sobre as primeiras escolas do Brasil o livro apresenta:

Há pouco mais de 500 anos o Brasil era habitado apenas pelos povos indígenas. As crianças, aprendiam com os adultos a pescar, caçar e coletar frutos na mata. Aprendiam também a fazer peças de cerâmicas e cestos. Há cerca de 450 anos chegaram aqui alguns padres jesuítas. Eles queriam ensinar a religião católica aos indígenas. Para isso, começaram a ensinar, especialmente as crianças, a ler e escrever, rezar e cantar. (MELANI *apud* REIS, BARBOSA, RODRIGUES, 2012, p. 28).

Logo em seguida as autoras apontam que a imagem que acompanha este texto citado, mostra as crianças alegres aprendendo a ler, escrever, cantar e rezar, além disso, apresenta um jesuíta alegre e com ar de “ser paciente”. Na próxima imagem analisada, as autoras observaram que os índios parecem olhar com curiosidade e sem compreenderem direito o que estava acontecendo, na obra de Legrand (A imagem do jesuíta já se diferencia por ser mais sisudo e autoritário). As autoras concluem que nas imagens mostradas, o que destaca é a figura indígena no ambiente escolar.

Caminhando pela análise, as autoras apresentam outro texto intitulado “Por que falamos português”. Ele ressalta que quando os jesuítas chegaram no Brasil, os povos indígenas falavam línguas diversas, com destaque para o tupi. O livro destaca que a nossa língua atual foi trazida pelos portugueses. As autoras observam que esse conteúdo abordando a pluralidade cultural, apresenta o indígena como coadjuvante da história.

O desenho que acompanha o texto citado, mostra o indígena com fisionomia de quem não sabia o que estava acontecendo, observando os portugueses que compartilham o mesmo olhar e retrata também um número maior de portugueses com armas e muitas caravelas. Assim as autoras revelam que os povos indígenas são apresentados em iconografias de épocas, por fatos descontextualizados.

Na análise da mesma coleção, agora voltadas para o 3º ano do ensino fundamental, as autoras novamente se voltam para textos e imagens. Desta vez, o texto fala sobre a fundação da cidade de Salvador, o qual menciona que poucos anos depois, em 1549, o governo português enviou uma nova expedição para o Brasil, que vinha com o objetivo de construir uma cidade “fortaleza”, para combater os ataques de índios e de povos vindos de fora. As autoras revelam, que mesmo neste livro, quando há ressalvas de que os índios eram senhores da terra, ainda estes, figuram como dominados e subordinados a cultura dos brancos.

Na imagem que acompanha o texto, está retratada a figura do casal Catarina e Caramuru, o qual, ressaltam as autoras, articulavam e gesticulavam com três outros índios, de maneira simpática e persuasiva. Os demais índios ficam de frente com o casal, apenas escutando, sem fazer qualquer intervenção. Os índios “ouvintes” estão posicionados um atrás do outro. Neste aspecto, as pesquisadoras evidenciam que na imagem, os índios não estão caracterizados em suas nações, porém, subentende-se que seriam os tupis, pois segundo elas, possuem um conhecimento prévio que permite tal constatação. Assim finalizam, indicando que a criança não fará esta constatação, cabendo então, ao professor, informar sobre as culturas indígenas que tiveram contato com os portugueses, nos primeiros anos do século XVI.

Já no livro didático do 4º ano, as autoras observaram que os indígenas aparecem já no primeiro bloco, na segunda unidade intitulada: Os índios chegaram primeiro. Percebem que o enunciado se apresenta sugestivo, o que nos leva a pensar que teremos contato direto com a história indígena de maneira linear. No entanto, perceberam que abaixo do título o assunto é totalmente isolado da ideia central, referindo-se a um relato produzido por Daniel Munduruku, explanando as memórias de sua infância. Assim, relatam que quando finalmente pensam que iniciará o relato da história dos povos indígenas, abre-se outro parágrafo, que apenas traz, que os primeiros habitantes do Brasil chegaram há milhares de anos e que teriam vindo da Ásia e se espalhado, dando origem a outros povos americanos.

Assim, nas considerações finais da pesquisa, as autoras observaram que os conteúdos veiculados sobre a cultura indígena estão desprovidos de organização, sem linearidade dos acontecimentos, com fatos isolados e títulos vazios, reforçando a contribuição para uma confusa imagem em relação ao índio. As informações contidas nos livros são

basicamente pautadas nas brincadeiras indígenas, costumes alimentares e sua participação no “descobrimento” do Brasil. Desta maneira esclarecem que, antes mesmo da apresentação do índio como primeiro habitante do país, o que está anteposta é a figura europeia, ainda que o assunto seja somente a cultura indígena.

Em outra análise do tema, Printes (2014) afirma que historicamente, no Brasil, a abordagem da questão indígena em livros didáticos tem sido empregada de modo superficial frente à imensa diversidade intrínseca aos povos indígenas. A análise realizada no Rio Grande do Sul se efetivou com livros didáticos de Geografia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008 a 2014, a qual buscou sinalizar as representações das identidades étnicas indígenas que são apresentadas por meio de imagens e textos. A autora menciona que a questão indígena se refere a temas historicamente ignorados no Brasil, passando a ter maior visibilidade a partir da Constituição.

A autora sinaliza que a escola continua tendo sua importância no processo de formação dos referenciais básicos sobre como nos constituímos como nação. Esclarece que em nossa sociedade sabemos da importância e do papel da escola no processo de formação dos referenciais básicos. Ressalta que é durante a infância e a adolescência, período em que se frequenta a escola, que os alunos recebem o maior volume de informações sistemáticas, dentre elas se encontram os temas a respeito de outras culturas e outros povos.

A autora também descreveu que em publicações presentes no Guia de livros Didáticos, do PNLD de 2014, ainda se encontra situações em que as imagens dos indígenas estão associadas somente a origem do povo brasileiro ou a população residente da região norte do país, ou seja, não sugerem outras abordagens, omitindo a presença indígena em outras partes do país.

Printes (2014), ao discutir as diferentes abordagens reservadas pela Geografia escolar à temática indígena que consta em livros didáticos de Geografia do 6º e 7º ano, intitulado, “Geovida – Olhar Geográfico²”, voltou-se para a análise de imagens destes livros e assim verificou:

As análises permitem verificar que existem livros que tratam de uma certa invisibilidade indígena, pois neles são praticamente insignificantes os textos ou imagens relacionadas à temática indígena. São livros em que minimamente abordam a questão indígena, silenciando esses sujeitos. [...] o qual aparece uma única imagem de crianças indígenas sentadas de costas assistindo televisão. (PRINTES, 2014, p. 205)

² Aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático em 2008 e 2014.

Para a autora aparece nos livros a repetição de uma visão panorâmica e superficial da temática indígena, por apresentarem, certa timidez em relação à abordagem do tema, que é demonstrado com déficit, carência ou exotismo. No que diz respeito a perspectiva histórica estes se apresentam ligados à chegada dos portugueses, omitindo ou silenciando a presença e intensidade da vida social indígena e das relações humanas presentes nas aldeias indígenas.

A pesquisadora traz a luz a análise de outra coleção intitulada “Projeto Araribá” de Geografia, o qual relata que são mínimos os enfoques dados a questão da luta pela terra na atualidade, omitindo o crítico histórico da situação territorial dos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido, somente são apontados problemas como os de “invasões de terras que geram conflitos com não indígenas” (Projeto Araribá, 2006 p. 55). Printes (2014), ressalta que alguns livros, sem mencionar o nome, trazem abordagens que apresentam o índio de modo homogêneo e genérico, limitando-se ao exemplo do modo de vida dos Ianomâmi e Kayapó (região Norte), Xavante e dos indígenas no Parque do Xingu, em Mato Grosso. Para a autora estas abordagens são representadas como “modelos”, quando se fala em índios brasileiros.

De maneira geral a autora revela que em publicações que constam no Guia de livros do Plano Nacional do Livro Didático de 2014 ainda é possível encontrar situações semelhantes em que as imagens dos indígenas estão associadas somente a origem do povo brasileiro ou a população residente da região norte do país, ou seja, não expõem outras abordagens, omitindo a presença indígena de outras regiões do país. Assim, exemplifica que é o caso das imagens que ilustram os textos do livro *Perspectiva – Geografia* (2012), do sétimo ano, que estão associadas somente aos indígenas em contexto amazônico. Para a pesquisadora, os textos de exercícios motivadores para o debate da questão indígena enfocam especificamente o caso de etnias que habitam a floresta amazônica, inclusive sugerindo que somente povos indígenas daquela região conseguiram preservar suas línguas e seus costumes (*Perspectiva – Geografia*, 2012).

Printes (2014) observa que os conflitos de demarcações de terra são restritos a um único mapa de conflito, que são os que ocorrem na região Norte do país, na chamada Amazônia Legal. Outras imagens que apresentam indígenas manuseando tecnologias, como máquina fotográfica e notebook, estão vinculadas a um texto que fala dos indígenas passarem por um processo de incorporação de elementos da sociedade urbana-industrial, permitindo assim a dedução que esses índios estariam deixando de serem índios. Analisando outros manuais didáticos sobre como se efetiva a abordagem sobre a temática indígena autora esclarece:

Em *Vontade de Saber Geografia* (2012) a abordagem sobre a temática indígena é somente trabalhada junto com o tema da “Ocupação e formação do território brasileiro” em que apresenta dois mapas do Brasil ilustrando “a provável ocupação

indígenas do território no ano de 1500” e outro da distribuição de TIs no Brasil no século XXI. Além disso, por meio de imagens a temática indígena está associada a discussão sobre “uma economia sustentável para a região norte” e também, ao se contextualizar o histórico da relação Estado e povos indígenas, em que se resgata a criação da FUNAI como órgão responsável orientar o tratamento das questões indígenas, porém se restringe a presença da população indígena na região centro oeste. (PRINTES, 2014, p. 210).

A autora em suas análises finais ressalta a importância de refletir a partir da análise dos livros didáticos, se os conteúdos colaboram ou não para promover a compreensão da diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil e no ambiente escolar. Ao responder tal questionamento, ela revela que alguns livros apresentam dificuldades em lidar com a existência das diferenças étnicas na sociedade brasileira atual e que são normalmente inseridas no passado. Observa que na grande maioria das publicações, os exemplos dos povos indígenas estão concentrados nas regiões Norte e Centro-oeste, o que exclui a presença indígena na região Sul, em especial no Rio Grande do Sul.

Entre os livros analisados, os do PNLD de 2008 e 2014, nenhum deles abordou questões referentes à garantia de uma educação indígena diferenciada, presente na Constituição Federal, em seu artigo. 210, o qual ressalta "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". (BRASIL, 1988, p. XX). Além disso, oculta-se a presença indígena nas cidades, ignorando a multiterritorialidade indígena contemporânea, onde se destacam os estudantes universitários que buscam na academia, aproximações com a linguagem não indígena, a fim de facilitar o diálogo com a sociedade envolvente (PRINTES, 2014).

Na dissertação de mestrado de Rosa (2012), intitulada “As Representações dos indígenas no livro didático de História no ensino fundamental (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande no estado do Mato Grosso do Sul”, ao falar sobre o livro didático, explica que a escola se tornou um palco de reprodução da cultura, assim, ela passa em contrapartida, a legitimar o saber instituído pela alta cultura como sendo o melhor e mais legítimo saber. A pesquisa realizada na cidade de Campo Grande, no Estado do Mato Grosso do Sul, tratou de uma análise iconográfica e textual sobre os livros didáticos de 1º ao 5º ano, analisando as coleções “Projeto Prosa” e “Aprendendo Sempre”, publicadas no ano de 2010 e veiculadas nas escolas do município.

A autora faz um breve contexto histórico, ressignificando o valor de sua pesquisa naquela região, que foi delimitada a partir da segunda metade do século XVI - período no qual os conquistadores ibéricos invadiram a bacia platina - e do início do século XVIII, circunstância em que os bandeirantes paulistas encontraram ouro nas regiões de Cuiabá no Estado do Mato

Grosso, sucedendo, desta maneira, o início do processo de conquista e colonização da região que corresponde ao atual Mato Grosso do Sul.

Nesse processo alguns povos indígenas sobreviveram, entre eles os “Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Ofayé-xavante e Terena (incluindo remanescentes Kinikinco Laiana).” (EREMITES, 2001, p. 119).

A pesquisadora revela que apesar de todo o processo de conquista e colonização, o estado do Mato Grosso do Sul é a segunda Unidade Federativa do Brasil em concentração de povos indígenas, com aproximadamente 50 mil. Neste sentido, afirma ser possível que a cultura indígena esteja presente e explícita no modo de ser e na identidade do sul-mato-grossense, além de ser um tema com presença marcante no palco das discussões políticas, econômicas e socioculturais.

Assim, partindo para a análise das coleções selecionadas, a primeira coleção intitulada “Projeto Prosa”, no 1º ano do Ensino Fundamental. O livro contendo três unidades, cada uma composta por dois capítulos, apresenta em dois destes capítulos a temática indígena.

Nesse sentido, na Unidade I intitulada “Conhecendo você” (p. 78-91), os autores apresentam a temática indígena, ligada a apenas um capítulo da unidade. Este capítulo é o primeiro, intitulado “Quem é você”, no qual os autores explanam que a roupa, a alimentação, os adereços e a forma de falar, são costumes que diferem de acordo com a origem das pessoas. Logo em seguida, é colocada a primeira ilustração, que possui a finalidade de ser analisada pelos educandos. As fotografias são destituídas de legenda, comprometendo o entendimento da identificação das nações ali retratadas. Cada fotografia apresenta um espaço destinado para que o aluno marque alguma coisa, mas isso não é explicado na versão à qual o aluno tem acesso, apenas na versão do professor. Para Rosa (2012) esta exposição das imagens mostra a forma descompromissada de se apresentar a figura do indígena.

Rosa (2012) ainda relata que os autores da coleção escrevem, neste mesmo capítulo, a respeito das “Histórias de Família”. Explicam que cada família tem a sua história, porém o indígena não é incluído nesta discussão, o que, segundo a pesquisadora, leva a pensar que os indígenas não possuem histórias familiares, justificando dentro da possibilidade de serem povos de uma cultura oral, sem a presença da cultura escrita.

Caminhando pela análise, no Capítulo 2 da unidade – “A vida em nossa moradia” (p. 84-89), a autora revela que nesta temática estão abordadas as diferenças existentes entre as habitações nas quais as pessoas vivem, mas, as imagens incluídas não expõem nenhuma moradia indígena. Pela falta do conhecimento étnico nos materiais didáticos, a pesquisadora compreende que:

Apesar de não tratar do indígena neste capítulo da unidade I, os autores do livro do 1º ano deixam em evidência que os mesmos não formularam esse livro didático acreditando que ele pudesse ser usado por alunos indígenas o que confirma o argumento de Apple (2001) de que a raça é uma presença ausente nas discussões e nesse sentido, o indígena tem se configurado numa presença ausente não só no livro didático de história, mas nas escolas também através da negação da presença do indígena na escola, seja ela a da aldeia ou a da cidade. (ROSA, 2012, p. 49).

A análise segue caminho na Unidade II, intitulada “É tempo de se divertir” (p. 92-103), onde a temática indígena é exposta no capítulo um, com o tema “É hora de aprender” (p. 94-99). Nesse capítulo, a pesquisadora esclarece que os autores ensinam que a escola é um lugar importante para que os alunos aprendam e que as escolas não são iguais no tipo de edificação e organização, mas que todas apresentam rotinas e regras que devem ser seguidas. Assim, após essas breves explicações, os autores apresentam duas fotos de escolas diferentes, Ilustração 2, sendo que a primeira é de uma escola indígena de São Paulo e a segunda de uma escola particular do Rio Grande do Sul. A dificuldade apontada por Rosa (2012), é que nas duas imagens analisadas, a escola indígena apresenta-se com uma configuração tradicional e a escola do não índio como uma escola menos tradicional. Nesse sentido, esta escolha colabora para que o discurso que prorroga ao índio, é o de atrasado e exótico, o que ajuda no reforço do discurso colonial, que justificava a dominação sobre estes “povos degenerados”.

Já no capítulo 2 da unidade II – “É tempo de se divertir” (p. 100-103), a autora sinaliza que há descrições sobre as brincadeiras que fazem parte da vida das crianças, mas novamente o indígena não faz parte da discussão de mais um tema abordado pelos autores.

Na última unidade da parte do livro destinada ao estudo da história, intitulada “Um mundo para viver” (p. 104-117), os autores escrevem sobre o trabalho, o comércio e as tecnologias. No Capítulo 1 – “Quem trabalha?” (p. 106-111) os autores escrevem que a maioria das pessoas trabalha para ganhar dinheiro e comprar o que precisa ou deseja e que existem diferentes tipos de trabalho na cidade e no campo. Descrevem as inúmeras profissões, mas nenhuma relacionada ao índio, contribuindo assim, para fortalecer o discurso de que o índio é preguiçoso e não é bom para o trabalho, favorecendo o reforço de mais estereótipos que dificultam a luta dos indígenas por suas terras e seu espaço, na sociedade atual.

Na análise do livro destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental, a autora menciona que este, possui 8 unidades no total sendo que em apenas 3 delas os indígenas são representados. Assim, na Unidade 1 do livro do 3º ano - “Moradias de ontem e de hoje” (p. 08-19), os autores dedicaram apenas um boxe em uma das páginas dessa unidade para tratar da moradia dos indígenas. Nesse boxe eles relatam a moradia dos kamayurá, mas não informam que o tipo de

moradia apresentada na figura não é o único encontrado nas aldeias. Neste sentido Rosa (2012) pontua que, embora a existência de casas de alvenaria não queira dizer progresso, e as de palha retrocesso, da forma como foi exposta a questão, pode levar o aluno a esse entendimento.

Rosa (2012) sinaliza sobre a importância de os autores retratarem os formatos das casas e das aldeias, porém, torna-se essencial relatar que muitas aldeias são constituídas de casas semelhantes às moradias que os alunos possuem. A imagem das casas da aldeia de Kalapalo pode contribuir para que os índios sejam vistos como um grupo desarmônico, do restante do Brasil.

Torna-se necessário que os autores desse e de diversos livros usados nas escolas pelo Brasil afora, percebam a necessidade de se evidenciar que há vários tipos de culturas diferentes sem que nenhuma delas precise, necessariamente, ser taxada de melhor ou pior, evoluída ou atrasada, certa ou errada e daí em diante. (ROSA, 2012, p. 60).

Continuando sua análise, agora voltando para o livro de 4º ano, o manual é dividido em 8 unidades e o indígena é apresentado em apenas 2 unidades. Assim a autora relata que na Unidade 1 – “Os primeiros habitantes do Brasil” (p .08-21), os autores dividiram dois capítulos para tratar deste assunto, sendo que no primeiro capítulo intitulado “O Brasil antes dos brasileiros”, os autores falam sobre o período pré-histórico do Brasil. Já no início do capítulo, Rosa (2012) constata dois problemas: o título do capítulo 1, que dá a entender que os primeiros habitantes do Brasil não eram brasileiros e o fato de os autores não mencionarem que os habitantes “primitivos” do Brasil, eram os próprios indígenas, que no século XV seriam encontrados pelos portugueses.

No término de toda coletânea “Projeto Prosa”, Rosa considera de extrema importância que os autores de livros didáticos tenham o cuidado de especificar a quem determinadas informações podem ser vinculadas, ainda mais quando se trata de passar informações para as crianças que se encontram em período de desenvolvimento intelectual. Assim, segundo a autora, apresentar informações generalizantes sobre os indígenas, corrobora para a criação de uma percepção unificada dos povos indígenas que são tão diversos em seus costumes, línguas e localização.

Nesse sentido a autora sinaliza o papel essencial da escola:

Lembramos com Moreira (2010) que a escola é um local de reconstrução e questionamento das identidades culturais. Com base nos argumentos de Sarlo (1999) e Willinsky (2002), Moreira (2010) propõe que a escola seja um espaço de questionamento do existente e que o papel do professor é evidenciar aos alunos que as diferenças são construídas e não questões naturais de toda sociedade. Um primeiro

passo para que isso seja possível é contar com bons livros didáticos. (ROSA, 2012, p. 59)

A autora esclarece que nesta coletânea analisada, em momento nenhum, os autores fizeram comparações com a atualidade e muito menos trabalharam as contribuições da cultura indígena para nossa cultura. Para ela, o sentimento que se tem é de que a história do Brasil só começa com a chegada dos portugueses, sendo que todos os processos antes da colonização não são valorizados, e sim, esquecidos. Rosa (2012) enfatiza, que os autores não trabalharam de forma intercultural, motivando a convivência e o respeito entre as diferentes culturas.

Prosseguindo sua análise Rosa (2012), agora traz o livro da Coleção “Aprendendo Sempre” destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, nesta, existem 5 capítulos, dos quais 2 mencionam iconograficamente ou textualmente os indígenas brasileiros. Já nos outros 3 capítulos, mesmo que a temática permitisse, os indígenas não são representados de nenhuma maneira, sinaliza a autora. Nesse sentido, no livro destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, os autores da Coleção, escreveram algumas informações sobre os indígenas no Capítulo 2 – “A Nossa Família” (p. 25-33). O capítulo apresenta a forma como a família é composta e relata que estas são muito diferentes entre si. No subitem “Vivendo juntos”, os autores sugerem que os alunos observem as figuras. As imagens apresentam um violinista tocando em uma ala pediátrica, outra imagem de indígenas dançando e limpando suas roças. Como o livro é do professor, ali de acordo com a autora, há uma atividade que ensina as crianças a observarem, a maneira como os grupos são retratados, o que as pessoas estão fazendo e sobre a importância da cooperação.

Rosa ao observar essas imagens e a sugestão de atividade conclui:

Observando as imagens, a abordagem proposta pelos autores e os exercícios apresentados no livro do 1º ano, é possível observar que os indígenas são apresentados neste livro de forma bem rápida e sem maiores explicações. A impressão que se tem é que as fotos que representam indígenas foram colocadas no livro sem muito compromisso de que fizessem algum sentido para o aluno e essa impressão pode ser reforçada pela maneira como os exercícios são conduzidos dando a entender que as origens dos alunos estão atreladas a antepassados que vieram de outros países, muito provavelmente países europeus. (ROSA, 2012, p. 84).

Caminhando pela análise, a autora observa o capítulo 3 – “A escola Já” (p. 34-45), os autores mencionam sobre as diferentes escolas, rural, urbana e indígena, que existem. Apesar do capítulo ter 11 páginas destinadas a falar sobre a escola, a escola indígena é apresentada em apenas uma das páginas, através da foto de um índio lecionando em uma escola indígena do Acre. A autora observa que as imagens foram tratadas de forma superficial, levando os alunos

a questionarem e observarem as diferentes formas de moradia, como uma forma de tratar as diferenças. Porém, segundo a pesquisadora, as fotos apresentadas não contribuíram para que o aluno pudesse perceber grandes diferenças entre a escola da aldeia, do campo e da cidade. Aponta como um resultado da cultura homogeneizadora, de forma que os autores do livro reforçaram a naturalização das diferenças, presentes talvez não somente no espaço físico, mas também na estrutura curricular e pedagógica entre as escolas expostas nas fotos.

Em relação ao capítulo 4 – “O lugar onde moro” (p. 46-49), a autora critica que no capítulo, o fato dos escritores não apresentarem a aldeia, nem a rural e muito menos a urbana, como um lugar no qual alguém possa morar. Assim, pontua que os autores escreveram sobre a vida nas cidades e a vida no campo, mas em nenhum momento a aldeia é apresentada, tornando desta forma, uma das maneiras de fazer das diferenças, questões invisíveis.

No livro da Coleção, destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental são apresentados 6 capítulos dos quais apenas 3 mencionam os indígenas nas temáticas propostas pelos autores.

No Capítulo 1 – “Cada um do seu jeito” (p. 08-21), a autora relata que nele está inserido que todos são diferentes e que cada pessoa tem uma maneira de ser. Nesse aspecto, traz o Manual do Professor, no qual o objetivo principal é que o aluno aprenda a perceber e respeitar as diferenças. Em contrapartida, as diferenças apresentadas no capítulo referem-se a questões de cor de cabelo, textura do cabelo, cor da pele, preferência pelas cores do arco-íris, a cor dos olhos e as brincadeiras preferidas. Assim, Rosa (2012) descreve que os autores não tiveram o cuidado de mencionar as características dos indígenas, já que os mesmos, assim como os demais grupos mencionados pelos autores, são diferentes.

A pesquisadora indica então, que o fato dos autores do livro não mencionarem as características diferenciadas dos grupos indígenas só intensifica, a ideia de que as narrativas hegemônicas, empenham-se a serviço da alta cultura na tentativa de tornar o termo raça uma presença ausente nas discussões sobre a diferença. Para Rosa (2012), isto significa que a cultura indígena se torna cada vez mais uma presença ausente nas escolas, para que a alta cultura se estabeleça como modelo a ser seguido, sobrando à cultura indígena o papel de subalterna.

No Capítulo 2 – “A história de cada um” (p. 22-35), Rosa (2012) sinaliza que os escritores apresentam o capítulo explicando que ali os alunos irão explorar um pouco mais a sua história e a de seus familiares, além de conhecer um pouco da história de seus colegas e de crianças de outros lugares. No subitem “Histórias de outras crianças” p. 32 e 33, os autores falam de crianças de diversos países e as diferenças existentes entre elas.

Rosa (2012) então esclarece que uma das estratégias usadas nas escolas é de mostrar aos alunos uma visão superficial e distante das diferenças, colocando o outro consideravelmente

distante, tanto no espaço quanto no tempo. Assim explica que é como se as diferenças existissem apenas quando comparamos nossa cultura com a cultura de povos que estão muito longe geograficamente, ou seja, é como se a diferença estivesse atrelada à ideia de países diferentes e que dentro de um mesmo país seria impossível perceber enormes diferenças.

No capítulo 3, com o tema– A família de cada um (p. 36-52), Rosa (2012) esclarece que os autores escrevem sobre a importância da família para as nossas vidas e explicam que as famílias podem ser constituídas por pessoas diferentes e de maneiras diferentes. Já sobre as famílias indígenas, ficou reservado o subitem “Famílias indígenas” (p. 48) no qual eles explicam, num texto de 10 linhas, que os povos indígenas são diferentes entre si, cada um com seu modo de vida, sua língua, sua cultura e sua maneira de organizar as famílias.

Além do pequeno texto, das famílias indígenas, foi apresentada a foto de uma família Xavante da aldeia Pimentel Barbosa. Em seguida, no capítulo “Bate-papo”, aconteceu duas perguntas direcionadas as crianças que diziam: “O que você achou da maneira como essas famílias indígenas se organizam? Há alguma semelhança com sua família? Qual? ”.

A autora analisando a imagem juntamente com as perguntas elucidou no fechamento da análise do capítulo 3:

A orientação dos autores ao professor é para que o mesmo discuta com os alunos o modo de viver dos grupos indígenas para que, segundo os autores, o professor possa estimular os alunos a trabalharem a noção histórica de diversidade. O que os autores chamam de diversidade cultural, na verdade não é o termo mais apropriado para o que eles propõem, mas sim o multiculturalismo proposto por Tedeschi (2008). A concepção de Tedeschi (2008) sobre o multiculturalismo se encaixa perfeitamente à abordagem utilizada pelos autores deste livro, já que para Tedeschi (2008) a indicação do caráter plural da cultura das sociedades ocidentais está mais para multiculturalismo, do que para o reconhecimento da diversidade cultural como proposta de uma interrelação entre as diferenças sem a subalternação de um e a elevação cultural de outro. (ROSA, 2012, p. 89).

No capítulo 4 da mesma coleção, são apresentadas diferentes formas de moradias e o que chamou a atenção da pesquisadora foram as ilustrações que representavam as moradias indígenas que, de alguma forma, retratam grande parte das comunidades indígenas brasileiras. A autora acredita que quem selecionou as ilustrações do livro, parte da percepção de que os usuários possuem a ideia construída sobre o índio, no período da colonização do Brasil, de forma cristalizada, congelada por meio da estereotipização e da representação do indígena brasileiro.

Rosa (2012) finaliza seu discurso sobre o capítulo 4, apontando que a perspectiva adotada pelos autores para trabalhar esta temática, está em função da manutenção da imagem do indígena como um ser parado no tempo e “primitivo”.

O Capítulo 5 – “Na escola e na vida” (p. 73-92), a pesquisadora retrata que os autores propõem que seja realizado um estudo sobre a história da escola do aluno que irá usar o livro da Coleção Aprendendo Sempre e também sobre a história das escolas pelo Brasil. A escola indígena é apresentada nesse capítulo através de duas fotos, sendo uma da Amazônia e outra de Santa Catarina. Entretanto, não há uma discussão ou informação sobre o tema. Rosa faz crítica compartilhando com Apple (2001), da ideia de presença ausente, ou seja, deixando claro que os autores apresentam a escola indígena tornando-a presente no manual didático, mas ao mesmo tempo tornando-a ausente, pois o conteúdo está desprovido de informações.

No capítulo 6, intitulado “Direitos: uma questão de cidadania”. A autora escreve que este, trata sobre os direitos humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente, porém os direitos dos indígenas não são mencionados. Segundo a pesquisadora, isso demonstra uma tentativa, consciente ou não, de descaracterizar os direitos adquiridos pelos indígenas, simplesmente por não serem abordados, pode-se entender que os mesmos não existem. Assim, finaliza sua análise do material do 2º ano, ressaltando que se os indígenas não possuem seus direitos mencionados, aumenta a dificuldade de esperar que a população respeite seus direitos adquiridos após muita luta.

Prosseguindo sua análise Rosa (2012), ressalta que o livro didático destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental, possui 6 capítulos no total sendo que em 3 deles a figura do indígena é representada. Assim, descreve que o primeiro capítulo, onde a temática indígena aparece, é o Capítulo 2 – “Viver e aprender”. Nele os autores descrevem sobre o ambiente escolar e apresentam logo na primeira página do capítulo, uma fotografia de um jovem indígena Katukina, dando aula em uma escola de aldeia no Acre. Nesse sentido a autora pontua:

Como no caso das imagens de escolas do livro do 2º ano que só aparecem desconectadas de qualquer explicação, aqui também foi utilizada a mesma lógica sendo apresentada a foto do professor sem nenhuma explicação ou comentário. No final da página 30 e na página 31 desse mesmo capítulo, os autores do livro criaram o subitem “Como as crianças indígenas aprendem” no qual os autores explicam ao leitor que os indígenas aprendem através da observação dos mais velhos e das brincadeiras que fazem diariamente e também com as histórias contadas de geração a geração. (ROSA, 2012, p. 96).

No Capítulo 4, “Tempo de brincar”, a pesquisadora, ressalta que os autores escrevem sobre as brincadeiras e suas mudanças ao longo dos anos. Mais uma vez é usada uma fotografia de crianças indígenas jogando futebol em uma aldeia do Parque Nacional do Xingu. O desapontamento mostrado por Rosa, é que nesse momento aparece o direito da criança indígena. Nesse sentido, a autora critica que o direito de brincar não põe em risco a relação

“colonizador” e, por isto, ele aparece. Já o direito às terras indígenas, que implicaria na dissolução do “falso equilíbrio” e que está favorável ao branco, esta não aparece.

No Capítulo 5, “Tempo e trabalho”, Rosa (2012), destaca que os autores apresentam o tema a ser estudado e explicam que ao longo da história, muita coisa mudou no que se refere ao mundo do trabalho. No subitem “As pessoas e o trabalho”, os autores escrevem que o trabalho é fundamental para a continuidade da vida e da sociedade e na página 73 apresentam, em meio a outras fotografias, a fotografia de uma professora indígena dando aula para crianças Kayapó, da aldeia Gorotine.

No subtítulo “O trabalho nas comunidades indígenas”, a pesquisadora sinaliza que os autores se dedicaram ao exercício de explicar ao aluno - sem taxar de melhor ou pior - que diferentemente da nossa sociedade, as comunidades indígenas têm uma lógica de trabalho que não é a de acumular bens ou riquezas. Através de várias imagens e de textos, os autores conseguem explicar a maneira como o trabalho é realizado nas aldeias indígenas.

Desta vez a pesquisadora relatou que os autores conseguiram fazer um bom trabalho, ao afirmar que:

Aqui os autores conseguiram explicar a diferença de pensamento econômico que move o trabalho nas aldeias e nas cidades sem que fosse necessário classificar nem um nem outro como o modo mais correto ou o menos correto de se pensar no trabalho. A perspectiva utilizada aqui se aproxima muito do interculturalismo proposto por Tedeschi (2008) já que promove uma relação democrática e dialógica entre esses dois modos diferentes de se conceber a economia. (ROSA, 2012, p. 101).

A análise então continua no livro destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental, o qual para a pesquisadora, apresenta 7 capítulos e destes os indígenas são mencionados em 3. Assim, o primeiro capítulo em que os autores inserem o indígena na temática a ser estudada, é o Capítulo 4 – “A formação do povo brasileiro”. Neste os autores escrevem a respeito da formação do povo brasileiro, sendo esta, o resultado da mistura de diferentes povos ao longo dos anos. Logo na primeira página do capítulo, depois dos autores apresentarem o tema, há uma foto, de índios Xavante realizando uma cerimônia.

Apresentam também neste capítulo, uma tabela do IBGE do ano 2000, onde o número de indígenas que autodeclararam como tal, aproximava de 734.127 - número que representa menos de 1% da população brasileira. A autora chama nossa atenção, para o cuidado que deve se ter em relação a esta tabela, visto que, o IBGE, oferece liberdade aos entrevistados para se autodeclararem como quiserem. Neste sentido, Rosa, observa que o número poderia ser maior, e descreve que este fenômeno pode estar ligado aos diversos fatores que podem levar

uma pessoa que tem o fenótipo de um indígena a se autodeclarar como branco, pardo ou de qualquer outra cor ou grupo étnico, em função do preconceito existente.

O capítulo 4 apresenta outras situações sobre os povos indígenas, porém terminamos com o olhar de Rosa (2012) sobre esse capítulo, ao afirmar que os autores poderiam se aprofundar nas explicações a respeito da influência da cultura indígena na nossa língua e outros aspectos sobre os quais nossa cultura foi inspirada pela cultura indígena, como por exemplo, o hábito de tomar banho diariamente, a culinária, o hábito de depilação, o uso do *piercing* e de tatuagem, que não são nem mesmo mencionados.

Para Rosa (2012), a abordagem da temática indígena pelos livros didáticos de história que foram analisados, parece reforçar a metáfora do turista e do vagabundo, onde os não índios são os turistas bem-sucedidos e os índios são os vagabundos e viscosos que quanto mais longe ficarem dos turistas, melhor será. Neste sentido finaliza sinalizando que por intermédio da análise das duas coleções de livro, é possível afirmar que as abordagens escolhidas pelos autores para representar o indígena brasileiro, são na verdade, fruto de uma educação monocultural que atribui àqueles que são tidos como diferentes, no caso o indígena, o papel de exótico e atrasado. O indígena foi representado de forma generalizante, fragmentada, estereotipada, baseada nas representações destes durante o período colonial e sob a ótica e lógica eurocêntrica.

O que percebemos nos dados coletados pela análise das produções realizadas após a promulgação da Lei 11.645/2008 é que a temática indígena contida nos livros didáticos se mantém sendo representada de forma generalizante, fragmentada, estereotipada, baseada nas construções feitas durante o período colonial e sob a ótica e lógica eurocêntrica.

Diante do que presenciamos no exposto, partimos para próxima seção propondo analisar dois livros didáticos, para que seja possível observar o que tem sido veiculado na região sul goiana, a respeito da temática indígena.

3 A ANÁLISE DA TEMÁTICA INDÍGENA ENTRE TEXTOS E IMAGENS

O Brasil é o país que mais investe na aquisição de livros didáticos para o ensino básico no mundo. Assim, são centenas de milhões de exemplares distribuídos, gratuitamente, para as escolas públicas dos Ensinos Fundamental e Médio de todas as regiões do país (FREITAS et al., 2007).

Para tais autores está claro que o livro “ideal” está na mente de cada professor e não pode ser extensível a uma comunidade. Afirmam que o livro “ideal”, aquele que é útil para todos, é uma utopia e acreditam que sempre haverá divergência sobre formatos, projetos pedagógicos, correntes historiográficas, personagens, fatos e abordagens, que devam constituir o manual escolar.

Os autores entrevistaram professores sobre o que pensavam a respeito de um bom livro didático, nas cidades de Itabaiana, Nossa senhora do Socorro e Propriá, todas no Estado de Sergipe e chegaram à conclusão de que 1/3 (32% dos 50 professores que responderam a essa questão) referiu-se à realidade do aluno. Nesse sentido esclareceram:

[...] livro bom é aquele que “trabalha”, com a realidade do aluno (prof. 1), adaptando-se a ela (prof. 2) e comparando os conteúdos com o contexto dele (prof.3). Além disto, “traz os assuntos de forma coerente com a vida do educando” (prof.4) “expressando-lhe a realidade” (prof. 5). (FREITAS *et al*, 2007, p 55).

Gatti Júnior (2004) esclarece que o livro didático materializa informações de uma disciplina de determinada época. Assim elucida:

Contempla conhecimentos produzidos pela ciência de referência, transformados em saberes escolares, com maior ou menor fidedignidade científica, e expressa, em seu conjunto, concepções teórico-metodológicas vigentes em sua respectiva área, além de possibilitar a percepção de tecnologias de produção editorial e da circulação de ideias do momento em que foi confeccionado. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 39).

Para Timbó (2007), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, tendo como papel, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas. Neste aspecto, o Governo traçou uma política de ação educacional em torno disto, fato que impulsionou a busca pela eficiência e qualidade deste material didático, pois os livros que não se coadunassem com as propostas oficiais de ensino, não seriam indicados, diminuindo, desta forma, seu público e seu lucro.

Segundo Timbó (2007), nos anos 90, ocorreu um processo de descentralização da seleção dos livros didáticos a serem direcionados para as escolas. O fato se realizou a partir de 1995, quando o PNLD foi reconfigurado através de um processo de avaliação de uma equipe de especialistas de cada área, que começou a analisar as diferentes coleções didáticas e fazer pareceres detalhados sobre elas. Depois de aprovadas pela equipe dos pareceristas, a escolha dos livros didáticos passa, em tese, a ser realizada pelos docentes nas escolas, tendo como apoio, o Guia do Livro Didático contendo tais pareceres.

O Guia segundo Timbó (2007) apresenta as características essenciais que precisam ser destacadas das obras didáticas. Nesse sentido retrata:

De acordo com o Guia do livro didático de História, a avaliação dos pareceristas responsáveis pelas resenhas valoriza obras com o perfil: "...que contribuam para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas, como observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, avaliação". (TIMBÓ, 2007, p. 62).

Assim, na presente seção, apontaremos para a análise de dois livros didáticos que constituem a seleção que realizamos, intencionando perceber, conforme citado na introdução deste trabalho, o que tem sido veiculado sobre a temática indígena e se há sinais de estereótipos e preconceito sobre a temática indígena na cultura escolar.

Os dois livros didáticos selecionados, como primeiro critério, fundamenta-se por estar sendo veiculados na rede Municipal das cidades Pontalina e Morrinhos, pertencentes à região Sul do Estado de Goiás. Ambos estão recomendados pelo MEC e foram sujeitos ao exame dos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático.

Assim, ao direcionarmos a análise dos livros veiculados no terceiro ano do ensino fundamental, os livros selecionados para estas análises foram: Descobrir o Mundo (2015), produzido por Maria Elena Simielli, Rogério G. Nigro e Anna Maria Charlier e Projeto Buriti (2014), de autoria de Lucimara Regina de Souza Vasconcelos e organizado pela Editora Moderna.

A coleção Descobrir o Mundo (2015) dialoga com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, que observa como um dos principais objetivos do ensino fundamental, "o fortalecimento dos vínculos com a família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social" (BRASIL, 2016, p. 09).

No Guia do Livro Didático (2016), em sua proposta pedagógica, indica que os conteúdos devem ser trabalhados de forma a considerar o universo da criança, incentivando as atividades que valorizem os conhecimentos que já possuem, mobilizando a expressão de suas

ideias e opiniões que são tomadas como ponto de partida para a construção de conceitos históricos. O Guia ressalta que a abordagem interdisciplinar dos conteúdos é valorizada, propondo um trabalho por meio de projetos individuais e coletivos com as disciplinas de Português, Literatura e Geografia. O intercâmbio entre estes três saberes é estimulado em questões socialmente vivas, como exclusão social e a pluralidade cultural.

O componente curricular “história” é aplicado ao longo da coleção, apresentando como uma construção coletiva e individual de homens e mulheres, privilegiando uma abordagem da História Social e Cultural. O Guia (2016) indica que há uma gama de conceitos relativos à identidade, tempo e espaço, vivenciados a partir de diversas fontes (fotografias, relatos de memória, entrevistas, textos literários e quadros), permitindo mobilizar procedimentos e habilidades de observação, verificação, problematização e análise.

No Guia do Livro didático (2016), a coleção “Projeto Buriti”, visa - em sua proposta pedagógica - inserir a criança no universo escolar e no estudo da história a partir da exploração da singularidade da infância e da lógica de seu convívio social. Desta forma, sinaliza em seus temas, abertura de unidades, seções e atividades que valorizem a vivência do educando, a cultura e a realidade imediata que é estendida para outros contextos temporais, culturais e espaciais.

Sobre a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena, o Guia (2016) aponta:

A temática da história e cultura afro-brasileira e indígena é trabalhada em ambos os volumes, sob a perspectiva de suas contribuições para a formação do povo e da cultura brasileira. Dessa forma são destacados, por exemplo, aspectos relativos à religião, alimentação e festas. Os conteúdos relativos ao segundo grupo são trabalhados de forma mais equilibrada na coleção, enquanto a história e cultura afro-brasileira são abordadas com mais frequência no volume do terceiro ano. Em ambos os casos, sua inserção ocorre tanto em algumas das temáticas quanto nas seções e exercícios. (BRASIL, 2016, p. 121).

Segundo o Guia (2016) é possível observar atividades que exploram a vivência das crianças e sua cultura, bem como sua realidade imediata.

Partindo desses pressupostos esclarecidos nos Guias dos Livros didáticos, caminharemos para a análise dos dois livros didáticos selecionados.

3.1 Descobrir o mundo para a terceira série

No livro “Descobrir o mundo para a terceira série”, os autores distribuem os conteúdos a serem estudados em quatro unidades temáticas. Essas unidades são subdivididas em alguns capítulos, como indicado no sumário (Ilustrações 3.1 e 3.2):

Ilustração 3.1 - Sumário do Livro Descobrir o mundo para a terceira série.

Sumário	
<p>1 Explorar lugares 8</p> <p>Capítulo 1</p> <p>O ABC dos mapas 10</p> <p>Pontos de vista 11</p> <p>Pontos de referência 20</p> <p>Aprendendo sobre distâncias 25</p> <p>Trançando saberes 28</p> <p>Aprendendo sobre localização 30</p> <p>Capítulo 2</p> <p>Os bairros da cidade 34</p> <p>Conhecer o bairro 35</p> <p>Representar o bairro 40</p> <p>O que estudamos 48</p>	 <p>2 Conviver 50</p> <p>Capítulo 1</p> <p>Conviver com animais 52</p> <p>Observando e descrevendo animais 53</p> <p>Alguns animais vertebrados 59</p> <p>Alguns animais invertebrados 63</p> <p>Trançando saberes 68</p> <p>Capítulo 2</p> <p>Viver em grupo 70</p> <p>A união faz a força 71</p> <p>Semelhantes e diferentes: assim são as pessoas 74</p> <p>Capítulo 3</p> <p>Os direitos das pessoas 78</p> <p>Direitos iguais para todos 79</p> <p>Direitos e qualidade de vida 84</p> <p>O trabalho na nossa vida 93</p> <p>As profissões mudam com o tempo 98</p> <p>O lazer é necessário 101</p> <p>O que estudamos 106</p>
	

A proposta curricular do livro didático insere a de ciência humanas e da natureza juntas, numa perspectiva interdisciplinar. O livro de 216 páginas divididas entre três áreas do conhecimento, Geografia, Ciências e História, apresenta seus conteúdos de forma confusa, que não facilita o desprendimento do que cada unidade ensina. O que percebemos é que se o manual sinaliza uma interdisciplinaridade, o que realmente ocorre é uma redução de conteúdos.

Para Guimarães (2012) revisitando o contexto histórico da disciplina de História, no período ditatorial, o papel da educação, bem como as metas, estabelecidas pelo Estado brasileiro, estavam inerentes a ideologia de segurança nacional e desenvolvimento econômico. O projeto desenhado nos planos e programas de desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais, representava o ideário educacional dos setores políticos dominantes. Nos cursos superiores de Estudos Sociais foram instituídos em nível nacional, formando professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

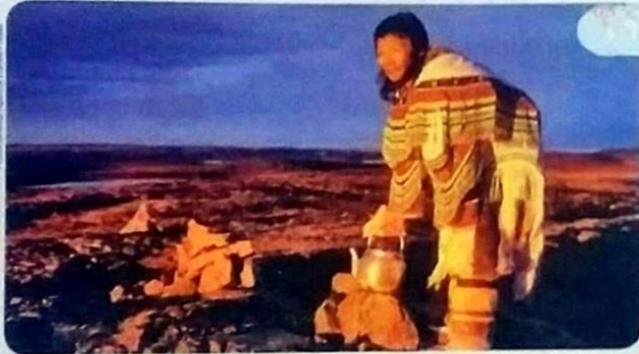
Neste sentido, cabe lembrar as pesquisas realizadas por Guimarães (2012) ao visitar o contexto histórico da disciplina de História, no período ditatorial, quando esta juntamente com a Geografia, tiveram seus conteúdos unidos em uma só disciplina. Esse processo, sinaliza Guimarães (2012), apresentou como uma das principais características a desvalorização das disciplinas da área das ciências humanas como espaço de saberes autônomos. As ciências humanas eram ensinadas como um mosaico de conhecimentos gerais, voltados para a superficialidade da realidade social.

Na continuidade da análise do livro, a unidade 2, com o tema “Conviver”, em seu capítulo II, intitulado “Viver em grupo”, traz um pequeno texto com o tema “A união faz a força”, descrevendo que os seres humanos preferem viver em grupo. Há duas imagens (Ilustração 3.3) expostas junto ao texto que foram colocadas ali como atividade para os alunos, uma vez que teriam que observá-las para responder as questões dispostas abaixo delas. As imagens apontam para um homem Inuíte que vive sozinho no Norte do Canadá, traçando um paralelo com outra imagem de um grupo de mulheres Yanomami, pintando seus corpos no Estado do Amazonas. A primeira imagem, sugere que esse homem vive sozinho, isolado do restante de sua comunidade e não traz referências mais claras sobre este homem, sobre sua origem ou se pertencia a alguma nação indígena. A segunda imagem retrata que as mulheres indígenas vivem em comunidade, porém, com hábitos bem diferenciados.

Ilustração 3.3 – Textos e atividades sobre viver em grupo

A união faz a força

Os seres humanos preferem viver em grupo.
Eles dependem uns dos outros, podem se ajudar e devem se respeitar.
Juntos, conseguem construir uma vida melhor.
Você vive em um grupo social, mas também pertence a outros grupos sociais.
Observe as fotos e depois responda às questões.



Homem inuíte no norte do Canadá, 2011.



Mulheres Yanomami em Barcelos, no estado do Amazonas, 2010.

- 1 Você vê diferenças entre o modo de vida dessas pessoas que aparecem nas fotos?
- 2 Qual imagem você achou mais interessante? Por quê?
- 3 Além da família, você convive com outros grupos sociais? Quais?

CAPÍTULO 71

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 71)

De acordo com o Governo do Canadá (2013), os Inuit são um dos três povos aborígenes do Canadá, de acordo com a constituição canadense. Cerca de 55.700 Inuit vivem em 53 comunidades em todo o norte canadense e sua população cresceu rapidamente nas últimas décadas. O que significa que o homem da imagem, não vive sozinho.

O Governo canadense ainda afirma que as origens dos Inuit no país datam de 4.000 anos atrás. Sua cultura é fundamentada na vasta terra em que habitam. Por milhares de anos, os Inuit observaram atentamente o clima, as paisagens terrestres e marítimas e os sistemas ecológicos de sua extensa pátria. Baseando nesse conhecimento íntimo da terra e de suas formas de vida, os Inuit desenvolveram habilidades e tecnologias peculiares e adaptadas a um dos ambientes mais inóspitos e exigentes do planeta.

Embora o livro seja proposto para ser utilizado nos distintos estados brasileiros as imagens das mulheres Yanomami não parecem ser a melhor escolha, visto que as crianças que vivem no Estado de Goiás, por vezes, não conseguem imaginar onde fica o Amazonas. Retomando as observações dadas por Printes (2014), na segunda seção deste trabalho, nas publicações presentes no Guia de livros Didáticos, tem sido encontrada situações em que as imagens dos indígenas estão associadas somente a origem do povo brasileiro ou a população residente da região norte do país, ou seja, não sugerem outras abordagens, omitindo a presença indígena em outras partes do país.

Assim, as imagens até podem representar as nações indígenas do norte do país, mas, no mínimo, deveria haver alguma proposta que conduzisse ao estudo da região onde o aluno vive, uma vez que desde 1997, já com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para as séries iniciais, têm sido sinalizadas a importância de que seja discutida a temática indígena, da região onde o aluno reside.

Outro apontamento observado é a questão da pintura no corpo. Esta não pode ser vista como algo peculiar ou retrógrado. A pintura está inserida em um universo completamente particular e simbólico do povo Yanomami. De acordo com Pereira, Riesinger e Riesinger (1971), a pintura de todo o rosto e sinais no corpo é preparativo para a guerra ou para festas. Tanto a guerra quando as festas têm o mesmo sentido para eles.

Nesse sentido, as duas imagens veiculadas, exige que o professor traga mais informações aos alunos, que por vezes, ele mesmo não tem. Até mesmo as três questões referentes às imagens colocam ao professor a condição de que ele disponha e exponha mais informações sobre elas.

Prosseguindo no mesmo capítulo, dentro do tema “Semelhantes e diferentes: assim são as pessoas”, os autores estabelecem uma relação das diferenças voltados para os aspectos físicos, religiosos, culinários e costumes. Expõe que no mesmo país podem viver pessoas vindas de outros lugares e costumes.

Junto ao texto há uma imagem (Ilustração 3.4) retratando os alemães que vivem na região sul do Brasil e os bolivianos que vivem em São Paulo. Coube observar que não existe

qualquer referência nem no texto e nem retratado em imagens, sobre as diversas nações indígenas que vivem no Brasil e nem na região central onde hoje vivem os Avá-Canoeiro, na Ilha do Bananal, no Tocantins, os Xavante, no Mato Grosso e em Goiás, os Tapuia, que têm sua origem étnica formada pelo aldeamento dos índios Xavante, Kaiapó do Sul, Xerente, Karajá e Javaé, fruto de ações indigenistas³ ocorridas entre os séculos XVIII e XIX (VASCONCELOS, 2014).

Ilustração 3.4 – Diferenças regionais sem a presença indígena

Em um mesmo lugar pode haver pessoas que falam uma língua diferente e têm alimentação e costumes que não são os mesmos das outras. Essas pessoas fazem parte das minorias, ou seja, têm algumas características diferentes da maior parte da população do lugar onde moram. Observe as imagens abaixo.



Descendentes de alemães desfilam em festa típica alemã em Blumenau no estado de Santa Catarina, 2010.

Feira de imigrantes bolivianos, no bairro do Pari, em São Paulo, no estado de São Paulo, 2011.

- 1 Se você não tivesse lido as legendas, de onde você diria que são as pessoas das fotos?
- 2 O que você vê de semelhante ou de diferente em relação ao que você está acostumado?
- 3 Diga aos colegas como gostaria de ser tratado se fosse morar em outro país.

CAPÍTULO 2 75

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 75).

³ Política executada pelos colonizadores, caracterizada pelo alojamento e catequização dos índios da região, em aldeamentos auxiliados por prisões.

Caminhando ainda pelo capítulo, encontramos na página 76, um texto que relata a quantidade de línguas faladas nas comunidades indígenas. Ressalta também a comunidade dos Tukano que vivem na Amazônia. Em um quadro com uma imagem aérea, os autores apontam que na cidade de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, os vereadores aprovaram uma lei que tornou as línguas indígenas Nheengatu, Tukano e Baniwa idiomas oficiais.

Para a Universidade Federal do Amazonas, o Alto do Rio Negro é a região mais plurilíngue do continente americano, com um sistema ecolinguístico de 23 diferentes línguas indígenas de cinco troncos linguísticos diferentes, são eles: Tupi (Nheegatu), Tukano Oriental (Tukano, Tuyuka, Desana, Wanano, Piratapuya, etc.), Aruak (Baniwa, Kuripako, Tariano, Werekena) e Maku (Nadeb, Daw, Yuhup, Hupda), Yanomami de duas línguas da família românica, o Português e o Espanhol.

Além disso, o Alto do Rio Negro é o único lugar do planeta em que as regras de matrimônio se baseiam na conhecida Exogama Linguística, ou seja, na obrigatoriedade do casamento com mulher falante de outra língua. A partir dessa regra matrimonial, é viabilizado a indivíduos bilíngues precoces coordenados ou, mais frequentemente ainda, à proficiência em várias línguas, visto que numa comunidade há falantes potenciais de várias línguas, aproximadamente de 3 até 12 línguas.

O professor dispondo destas informações pode contribuir para a diminuição do processo de estereótipos assinalados nas comunidades indígenas, do passado que se estende ao atual, de serem atrasadas culturalmente. Já discutimos na introdução deste trabalho, a necessidade de se ensinar a diversidade cultural que abarca o país, de uma forma que nenhuma cultura seja menor ou maior que a outra. Nesse sentido, a informação apresentada pela Universidade do Amazonas, sinaliza para um povo que não só se diferencia em seu contexto atual, mas, que se encontra em estágios de evolução desejáveis por muitas civilizações, na ideia que o domínio de uma língua já é sinônimo de liberdade, posto que exerce um grande papel social.

Concordamos com esta afirmativa de que a história contada muitas vezes indevidamente, valoriza algumas culturas e sociedades, desprivilegiando outras. Sabemos que a mudança para que a cultura indígena seja valorizada, passa por respaldos e aprovações das políticas públicas educacionais, e os PCNs, são frutos destas políticas, que norteiam os trabalhos pedagógicos dos professores em todo país. Podemos asseverar também, que é no currículo que encontramos a possibilidade de permitir aos estudantes o conhecimento sobre outras culturas.

O estudo da temática indígena na escola se faz necessário para uma compreensão que vai além do “dia do índio”. A temática é para ser inserida no currículo, bem como nas práticas pedagógicas do professor. Nesse sentido, os PCNs direcionam:

A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano. (BRASIL, 1997, p. 41).

Para além das considerações dadas, cabe ainda observar que o livro permanece mantendo a invisibilidade das nações indígenas da região em que o aluno vive.

Por fim o capítulo encerra, com um pequeno texto que aborda sobre o isolamento de uma tribo no estado do Acre. O texto fala que esta é uma das últimas tribos do mundo que vivem completamente isolada. Relata que portam arco e flechas, andam nus e são adeptos do nomadismo. A imagem (Ilustração 3.5) demonstra que os indígenas estão assustados e apontam para o objeto que está fotografando.

Ilustração 3.5 – Tribo indígena do Amazonas



Tribo que vive isolada de outros grupos na Amazônia, no estado do Acre, 2014.

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 77).

A narração do texto parece bem semelhante aos manuais analisados por Rodrigues (2005), o qual aponta que a prática escolar contribui para negação e a exclusão social destes povos. Também por Araújo (1999) que conclui em suas análises, dos anos 90, que os manuais apenas reduzem o conhecimento histórico, reforçando uma posição de inferioridade do indígena, em relação ao dominador. E por fim, Grupioni (1995), sinaliza para o estereótipo “Bom e mau selvagem”, incentivando o imaginário sobre os índios em nossa sociedade.

O capítulo traz uma superficial realidade do que vem a ser viver em grupo. Não há apontamentos sobre os povos indígenas de Goiás, reflexões se eles vivem em comunidade, e se há um povo isolado na região onde o aluno vive. Entendemos que o conhecimento histórico se efetiva a partir das microunidades as macro unidades e as crianças do terceiro ano encontram-se em processo de construção da identidade e da conscientização histórica e cidadã. O capítulo não busca aproximar a criança dos grupos que vivem ao seu redor. Se a ideia é proporcionar a criança o aprendizado da vivência em grupo, não está exposto a ela, ter um olhar sobre os que lhes são próximos.

Dando continuidade à unidade 2, com o tema “Conviver”, em seu capítulo 3, com o título “Os direitos das pessoas”, está exposto desde o direito de ir e vir à uma boa alimentação. Neste capítulo há uma história em quadrinhos de Maurício de Sousa que ressaltamos na ilustração 3.6:

Ilustração 3.6 – História em quadrinho

Divirta-se

Para termos qualidade de vida, precisamos cuidar do lugar onde vivemos. Isso significa que também devemos ajudar a proteger o ambiente.

Leia a história em quadrinhos.

PARA-CAPIM NÃO!

A história apresenta algumas atitudes que podem melhorar a sociedade em que vivemos e a nossa qualidade de vida. Converse com os colegas: quais são essas atitudes?

Fonte: Maurício de Sousa. Revista Chico Bento, n. 214. São Paulo: Globo.

No pequeno texto, o autor sinaliza que para termos qualidade de vida, precisamos cuidar do lugar onde vivemos. O que significa que também devemos ajudar a proteger o ambiente.

A história narra, a luta de um indiozinho para conscientizar o coleguinha que veio da cidade para cuidar daquela floresta. A mensagem aparentemente é de cuidado com o meio ambiente, porém reforça o estereótipo do índio que mora na floresta e é feliz. As novas abordagens historiográficas, criticam essa representação ao indígena.

Nessa multiplicidade cultural e nos palcos das ações de nossa sociedade, a pedagogia, a sala de aula, a mediação do professor, são elementos que aglutinam novas reflexões ao permitir o aluno um maior favorecimento da construção de sua identidade e o seu “ver” no outro. Elementos que podem favorecer no problemático dilema de que sujeitos queremos formar em nossas escolas. Nesse sentido a autora Lacambra (2016), ao dialogar com diversos autores contemporâneos pontua:

Los escenarios complejos, multiculturales, inciertos y cambiantes propios de nuestra sociedad, dificultan por una parte el conocimiento sobre cuales son las identidades que debe construir el sujeto para responder a las demandas sociales, y por otra, la respuesta mas eficaz que el sistema educativo debe ofertar (Perez Gomez, 2010). El aula es un espacio idóneo para construir identidades que no sean excluyentes (Jordan, Ortega y Minguez 2002; Soriano, 2004) y faciliten las relaciones con los demás con una actitud abierta y dialogante (Sevillano, 2008). Cuando se reconoce al “otro” desde su propio contexto cultural (Banks, 1997), se desarrollan vínculos afectivos y actitudes positivas hacia la alteridad (Bartolome y Cabrera, 2003). De esta forma, si el sujeto elabora sus identidades desde una pedagogía de la inclusión, no solo pondría identificarse con su grupo de pertenencia, con sus raíces culturales, sino además con las identidades de la comunidad intercultural de la que también forma parte. (BOLAÑOS, Gordillo L. F., 2007; GARCÍA MARTÍNEZ, A., 2008 *apud* LACAMBRA, 2016, p. 50).

Surge então algumas reflexões sobre o capítulo analisado: Como construir a alteridade ou uma representação positiva, se não se faz aproximações com a realidade vivida pela criança, realidade esta que pode ser transmitida? Ou se não expõe para ela que há grupos indígenas locais, quilombolas, em Goiás que vivem em condições bastante difíceis, semelhantes à realidade de muitos brasileiros, que estão em estado de marginalização?

Nosela, já em 1979, destacava que a vida do indígena é tratada nos livros didáticos de forma idílica, onde tudo é belo e harmonioso. Eles vivem nas florestas, são felizes e conservam sua cultura própria, omitindo assim, uma realidade bastante diferenciada vivida por muitas nações indígenas espalhadas pelo país.

Partindo para o capítulo 3, da unidade 4, que aborda mais especificamente a questão indígena, este inicia com a seguinte frase: “O povo brasileiro também tem sua história, que

começou há mais de 500 anos”. Logo em seguida, é apresentado para o educando, um recorte de um texto intitulado “Antologia da floresta”. O texto não traz a história de 500 anos atrás, as lutas e enfrentamos que esses povos passaram, o extermínio e o silenciamento forjado. O texto apenas apresenta de maneira mais lúdica e suave, a importância de se reconhecer como índio ou descendentes dos mesmos. Os termos cultura e língua são abordados, porém, sem a profundidade que abarca estas questões. Assim, analisamos esta parte, compartilhando da mesma ideia de Freire (2002), que apresentou cinco equívocos que a sociedade brasileira possui sobre o indígena. Um deles é a ideia do índio genérico que está apresentado, como bloco único, pertencente a mesma cultura, e que vivencia as mesmas crenças, a mesma língua, esquecendo-se que há mais de 200 etnias, com, aproximadamente 188 línguas diferentes.

Ao lado do texto “Antologia da floresta”, há uma pequena imagem (Ilustração 3.7), retratando crianças do povo Yanomami, do Estado do Amazonas. Novamente presenciamos a representação de povos do Norte e Nordeste do Brasil, excluindo assim, a diversidade de grupos indígenas espalhados por todo o país, incluindo a região central, onde há nações indígenas em Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Tocantins.

Ilustração 3.7 - Crianças Yanomami



Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 198).

As sugestões de atividades abrem espaço para a discussão sobre a questão de se reconhecer como índio ou descendentes dos mesmos. Entretanto, tal assunto exigirá do professor maior profundidade para o tratamento da temática, a fim de evitar reducionismos e generalizações da história desses povos. Em uma palestra, no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, o professor José Ribamar Bessa Freire, argumentou o seguinte:

Hoje vivem no Brasil mais de 200 etnias, falando 188 línguas diferentes. Cada povo tem sua língua, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro. Só para dar uma noção para vocês sobre essa enorme diversidade, quando Frei Gaspar Carvajal desceu o rio Amazonas em 1540, encontrou povos que falavam dezenas de línguas diferentes, tão diferentes entre elas como o português é do alemão. O padre Acunã, um jesuíta que em 1640 acompanhou a expedição de descida de Pedro Teixeira, escreve que só no baixo Amazonas existiam pelo menos 150 povos, falando 150 línguas diferentes. Por essa razão, o padre Antônio Vieira denominou o rio Amazonas de rio Babel. (FREIRE, 2014, p. 4).

Desta forma, percebemos a necessidade urgente, de mudanças no tratamento da temática indígena nos livros didáticos. Grupioni desde 1995 tem apontado que os manuais escolares continuam a ignorar as investigações realizadas pela História e pela Antropologia no conhecimento do “outro”, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existentes desde os tempos da colonização aos dias atuais.

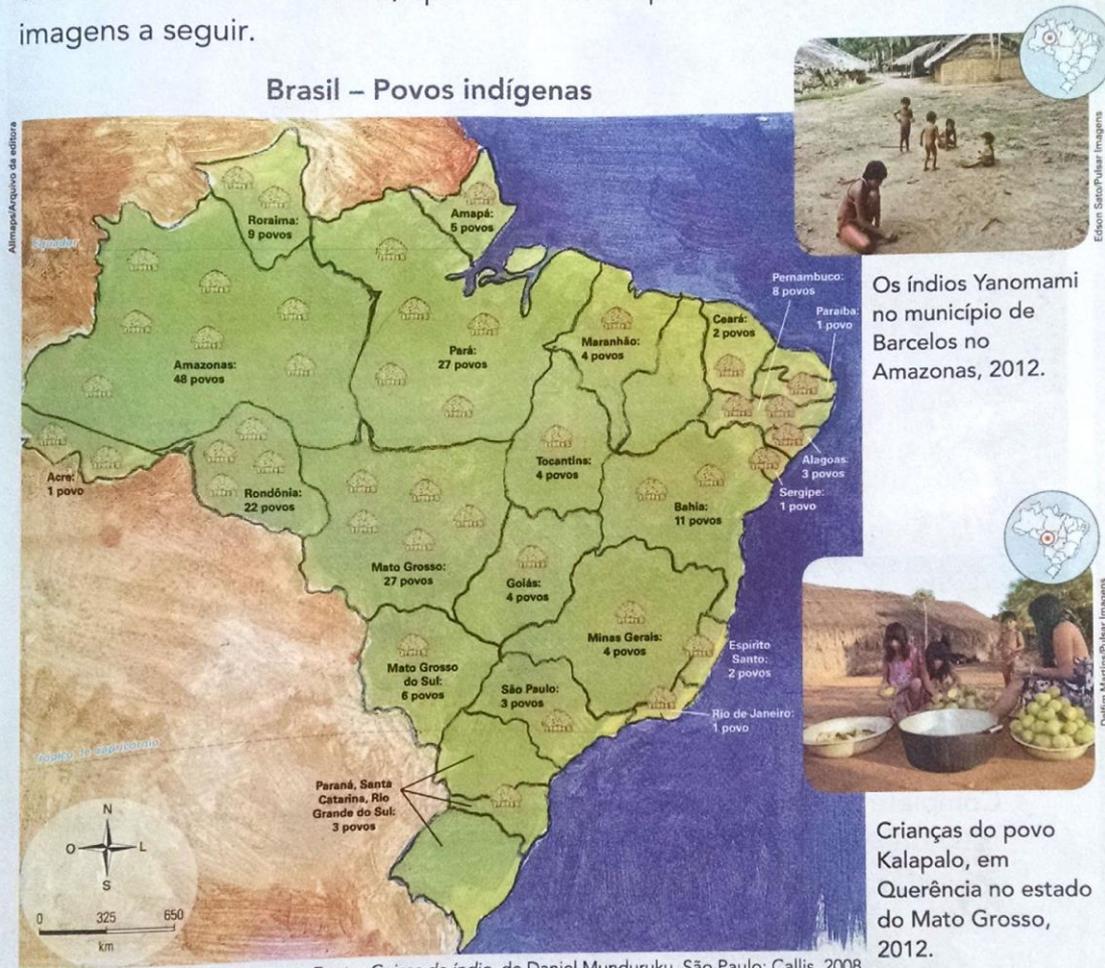
Do livro didático que estamos analisando, a página 199 aparece um pequeno texto falando sobre as comunidades indígenas. O texto (Ilustração 3.8) sinaliza para a representação de um índio do passado que mora nas florestas e é feliz. Ele também traz a preocupação com o desmatamento, que prejudica a realidade daqueles povos. O texto cria certo distanciamento entre os povos indígenas com o restante da população, inclusive com o próprio leitor. Ao tratar a respeito do desmatamento, os autores poderiam argumentar que este não somente os grupos indígenas que vivem nas várias partes do país, mas também, as outras pessoas, como os próprios alunos, que vivem nas cidades ou nos campos. Para além do exposto no texto, coube observar que há entre as questões a serem respondidas pelos alunos, uma que faz referência aos grupos indígenas que vivem nas proximidades de onde o aluno reside.

A página posterior do capítulo está retratada (Ilustração 3.9) a moradia de dois povos indígenas, sendo um deles, novamente os Yanomami e o outro, os Avá Guarani. Há um pequeno texto descrevendo que, embora as comunidades indígenas possam ter semelhanças, elas não são iguais, pois têm seus hábitos, línguas e tradições. Neste caso, as imagens representam apenas uma forma de moradia indígena, presente em áreas rurais. Entretanto, como aponta Rosa (2012) os indígenas também moram em cidades e habitam em construções de alvenaria, que não foram expostos pelas autoras do livro. Assim, a autora nos faz perceber o pensamento de Nosella (1979), que traz novamente o estereótipo e ideia do indígena de animal mais interessante que se encontrou na América em estágio de civilização mais atrasado, vivendo nas florestas, conservando sua cultura própria.

Ilustração 3.8 - Distribuição das comunidades indígenas pelo Brasil

As comunidades indígenas

A maioria dos brasileiros mora em cidades. Mas há muitos grupos indígenas que moram em florestas, campos, cerrado, etc. e vivem de maneira diferente dos outros brasileiros. Hoje, no Brasil, há cerca de 896 mil indígenas. Desse total, aproximadamente 517 mil vivem em terras indígenas. Eles são muito prejudicados com o desmatamento, que é um desrespeito ao ambiente. Observe as imagens a seguir.



1 Onde vive a maioria dos povos indígenas do Brasil?

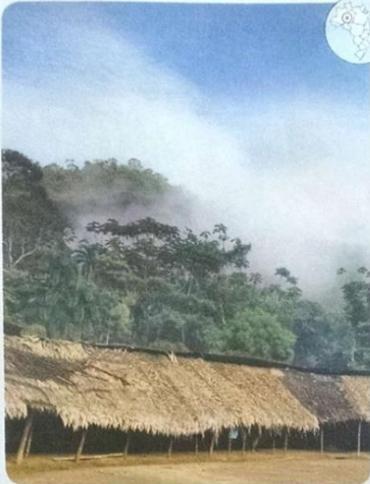
2 Há povos indígenas em seu estado ou em seu município?

Ilustração 3.9 – Habitações indígenas

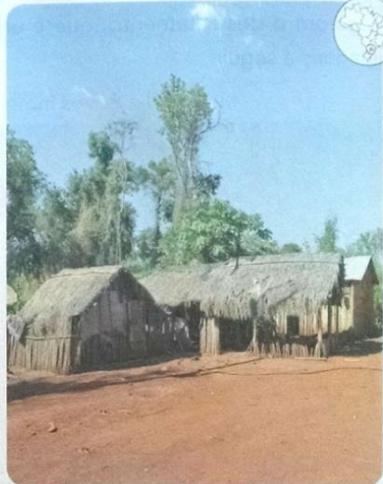
Embora possam ter algumas semelhanças, as comunidades indígenas não são iguais. Cada comunidade tem seus hábitos, língua e tradições.

A maneira de organizar a aldeia e construir as casas, por exemplo, mostra diferenças entre os grupos.

Observe as fotos.



Os Yanomami constroem uma única aldeia-casa para um grupo de parentes. Podem viver mais de cem pessoas em uma aldeia-casa Yanomami. Na foto, aldeia-casa em Barcelos, no estado do Amazonas, 2012.



Os Avá Guarani constroem casas pequenas. Geralmente servem de moradia para apenas uma família. Na foto, São Miguel do Iguacu, no estado do Paraná, 2014.

• Complete o quadro com informações sobre os Yanomami e os Avá Guarani.

Casas	Yanomami	Avá Guarani
Tipo de casa		
Número de pessoas ou famílias por casa		
Como as casas são construídas		

200 UNIDADE 4

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 200).

No subtópico “Saiba Mais”, o texto mostra as diferenças existentes em alguns grupos indígenas, como por exemplo, a de morar muitos parentes em uma só casa. O texto fala dos chefes, pajés e da importância do lugar de reuniões, onde realizam suas rezas.

De maneira geral, com a chegada dos jesuítas, a catequese e a colonização, iniciou-se o processo de “cristianização”, com o objetivo de “civilizar” os indígenas. Freire (2012) permite refletir a luz do olhar da antropóloga Hélène Clastres, que a religião Guarani, por exemplo, significa para os índios a sua própria condição de sobrevivência, num mundo superpovoado pelos brancos. É ela que ensina como conviver com os outros, ensina a tolerância, a generosidade, a solidariedade e as estratégias de vida e permanência.

As imagens veiculadas (Ilustração 3.10) sinalizam para o povo Yanomami e a aldeia Yawalapiti com a presença da dança e a música. De acordo com Almeida (2013), é por meio do corpo que valores, normas e crenças são apreendidos pelos indígenas. O corpo é considerado:

o meio de contato entre a natureza e a cultura por envolver em sua constituição aspectos biológicos, sociológicos e psicológicos. A corporalidade é entendida como a representação e a expressão de formas simbólicas que, por seu turno, expõem as relações sociais de uma sociedade. A corporalidade é um objeto privilegiado para compreensão das sociedades indígenas brasileiras, pois, esta problemática trata tanto de aspectos cosmológicos quanto de princípios da estrutura social, bem como das relações políticas desenvolvidas por estes grupos. (ALMEIDA, 2013, p. 23).

Nesse sentido, os autores do livro tiveram pouco cuidado em expor os significados dados aos ritos, utilizando a expressão corporal.

Ilustração 3.10 – Modo de viver das comunidades indígenas



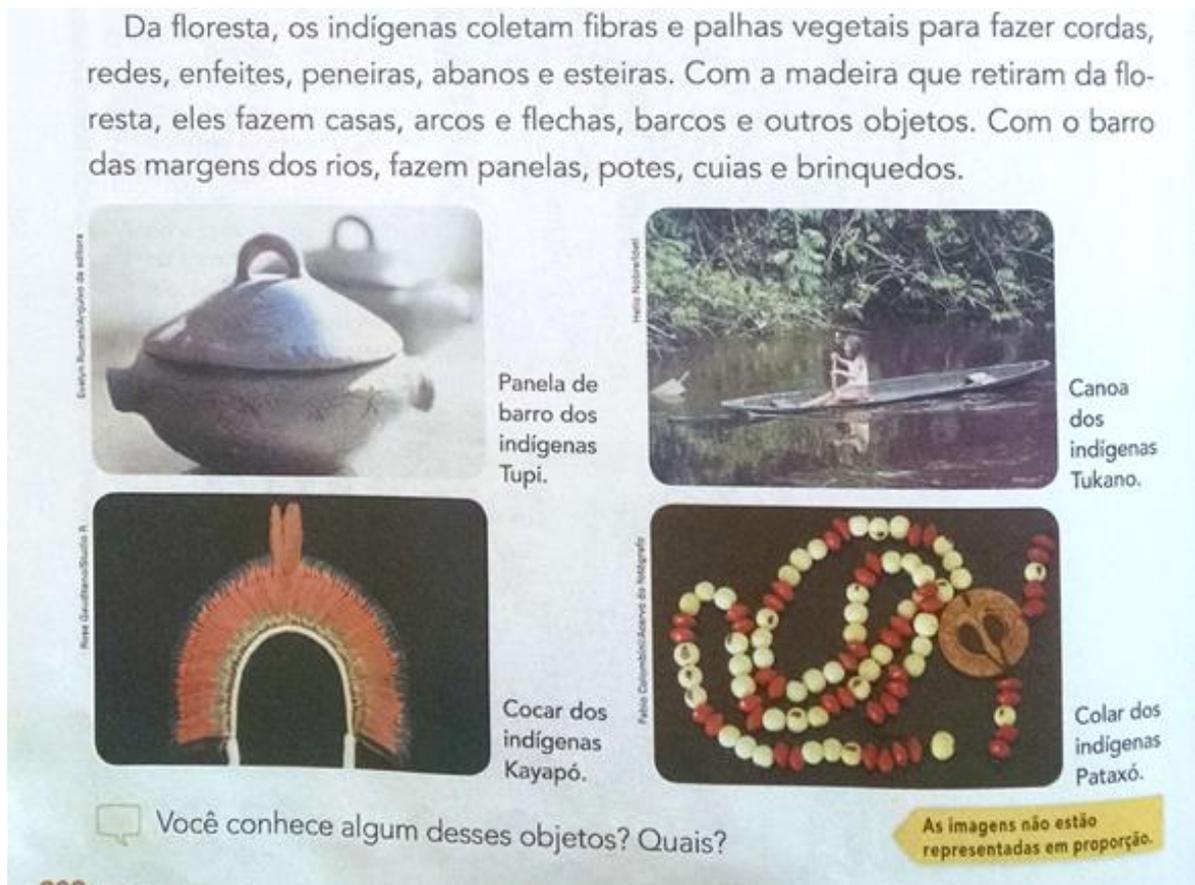
Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 201).

No subtópico “Os indígenas e a natureza”, trata o tema do contato dos índios com a natureza. Observam, que do barro e da madeira se pode construir inúmeros objetos. Junto ao texto há quatro figuras (Ilustração 3.11) que expõe os objetos feitos pelos índios. Coube observar que na tarjeta ao lado das figuras está apresentada a nação indígena que construiu cada objeto. Entretanto, não há qualquer identificação de que região do Brasil elas estão localizadas.

Abaixo das imagens há uma pergunta, questionando os alunos se eles conhecem algum dos objetos. Contudo não está exposto ali qualquer questionamento ou proposta de atividade que levem os alunos a conhecerem a cultura material dos povos indígenas que estão próximos a ele, quando esta e as artes, são produtos de uma história que remetem às tradições

identificadas pelo grupo como suas marcas distintivas, específicas de sua identidade. Elas falam dos modos de viver e de pensar compartilhados no momento da confecção do produto material ou artístico e faz parte o patrimônio cultural do grupo a que pertence (VIDAL; SILVA, 1995).

Ilustração 3.11 – A relação do indígena com a natureza



Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 202).

A continuação do texto, direciona em escrever sobre o uso da terra pelos indígenas e a prática da caça, como mostra a Ilustração 3.12.

Ilustração 3.12 - A relação do indígena com a natureza - continuação

Para abrir espaço para suas roças, os indígenas fazem pequenas queimadas na floresta. Eles cultivam milho, mandioca, abóbora, feijão, amendoim, batata-doce e outros alimentos.

Na floresta os indígenas caçam caititu, macaco, anta, tatu, veado, cutia, paca, tamanduá e jabuti e aproveitam a carne desses animais.



Indígenas da Aldeia Yawalapiti, no estado do Mato Grosso, descascam mandioca. Foto de 2013.

- 1 De quais dos alimentos citados acima você gosta mais?

- 2 Sublinhe o nome dos animais das fotos abaixo que você conhece.



Caititu (cerca de 1 m).



Anta (cerca de 2 m).



Paca (cerca de 50 cm).

Os rios são muito importantes para muitos grupos indígenas, pois fornecem a água que eles bebem e usam para cozinhar e os peixes de que se alimentam. É também nos rios que muitos deles se banham.

Com o barro das margens dos rios, os indígenas fazem panelas, potes, cuias e brinquedos. Os rios também servem de vias para atravessar a floresta.

- Como são utilizados os rios no lugar onde você mora?

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 203).

Na primeira imagem da página, aparecem indígenas da Aldeia Yawalapiti, novamente do Mato Grosso. O cuidado que precisa haver com esta imagem, é que pela primeira

vez no livro, aparecem indígenas com “roupas”. Para muitos, é sinônimo de que deixaram de ser índios. Então, a atenção do professor deverá ser dirigida para o fenômeno da aculturação, explicando aos seus alunos, que só porque usam roupas, não deixaram de ser índios. Para Freire (2002), tratar desta maneira, é abrir espaços para a interculturalidade, e nesta perspectiva esclarece o seu conceito:

É justamente o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas. Tudo aquilo que o homem produz em qualquer cultura e em qualquer parte do mundo – no campo da arte, da técnica, da ciência – tudo o que ele produz de belo merece ser usufruído por outro homem de qualquer parte do planeta. (FREIRE, 2002, p. 13).

Os exercícios expostos na página propõem uma aproximação da realidade do aluno, ao perguntar qual o alimento que mais gosta e como são utilizados os rios que passam no local em que mora.

Prosseguindo na página 204, em um parágrafo, os autores sinalizam para a variedade linguística presente entre os povos indígenas, bem como o extermínio de muitas delas, como mostra a ilustração 3.13.

Ilustração 3.13 – Diversidade linguística dos indígenas

Os indígenas falam línguas próprias. A mais conhecida das línguas indígenas é o tupi, mas existem muitas outras. Algumas estão desaparecendo em razão do contato com os não indígenas. Muitos povos, além da própria língua, falam também português.

- 1 Com os colegas e o professor, leia a letra dessa canção. Se souber, cante.

Tu tu tu tupi

[...]

Todo mundo tem
um pouco de índio
dentro de si
dentro de si

Todo mundo fala
língua de índio
tupi-guarani
tupi-guarani

[...]

Jabuticaba Caju Maracujá
Pipoca Mandioca Abacaxi
é tudo tupi
tupi-guarani

Tamanduá Urubu Jaburu
Jararaca Jiboia
Tatu



Ivan Courinho/Arquivo da editora

Tu Tu Tu
é tudo tupi
tupi-guarani

Arara Tucano Araponga Piranha
Perereca Sagui Jabuti Jacaré
Jacaré Jacaré
quem sabe o que é que é?

[...]

Tu tu tu tupi, de Hélio Ziskind. In: *Meu pé meu querido pé*. São Paulo: MCD, 1997.

- 2 Anote o nome de duas frutas e de dois animais, citados nessa canção, que você conhece.

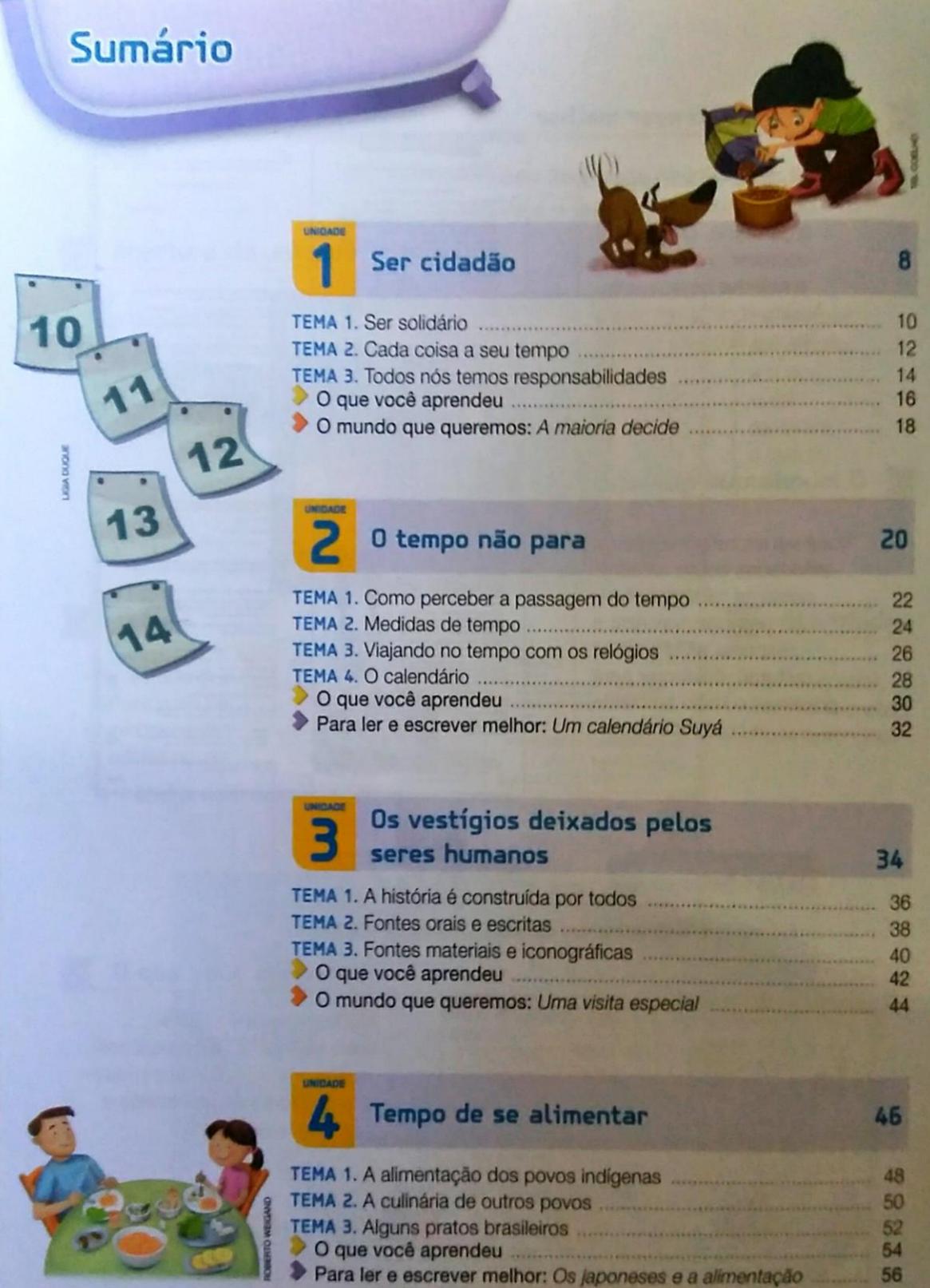
A explicação dada ao desaparecimento foi pelo contato com os não indígenas. Esta observação entra em contradição com a parte introdutória da seção, onde mostra que todos são iguais, sendo índios ou não. O cerne da problemática envolve então uma melhor elucidação mais consistente sobre a história dos povos indígenas, tarefa esta, que a seção não cumpriu.

3.2 Projeto Buriti: Uma análise de textos e imagens no 3º ano.

No livro didático Projeto Buriti para a terceira série, a autora distribuí os conteúdos a serem estudados em nove unidades temáticas. Estas unidades são subdivididas em 30 temas, como indicado no sumário (Ilustrações 3.14 e 3.15).

Ilustração 3.14 - Sumário do Livro Projeto Buriti para a terceira série.

Sumário



UNIDADE **1** Ser cidadão **8**

TEMA 1. Ser solidário 10

TEMA 2. Cada coisa a seu tempo 12

TEMA 3. Todos nós temos responsabilidades 14

▶ O que você aprendeu 16

▶ O mundo que queremos: *A maioria decide* 18

UNIDADE **2** O tempo não para **20**

TEMA 1. Como perceber a passagem do tempo 22

TEMA 2. Medidas de tempo 24

TEMA 3. Viajando no tempo com os relógios 26

TEMA 4. O calendário 28

▶ O que você aprendeu 30

▶ Para ler e escrever melhor: *Um calendário Suyá* 32

UNIDADE **3** Os vestígios deixados pelos seres humanos **34**

TEMA 1. A história é construída por todos 36

TEMA 2. Fontes orais e escritas 38

TEMA 3. Fontes materiais e iconográficas 40

▶ O que você aprendeu 42

▶ O mundo que queremos: *Uma visita especial* 44

UNIDADE **4** Tempo de se alimentar **46**

TEMA 1. A alimentação dos povos indígenas 48

TEMA 2. A culinária de outros povos 50

TEMA 3. Alguns pratos brasileiros 52

▶ O que você aprendeu 54

▶ Para ler e escrever melhor: *Os japoneses e a alimentação* 56

6

Ilustração 3.15 - Sumário do Livro Projeto Buriti para a terceira série - continuação.

	UNIDADE 5	Música também tem história	58
	TEMA 1. A música e a história		60
	TEMA 2. A música de diferentes povos		62
	TEMA 3. A música brasileira		64
	TEMA 4. Alguns estilos musicais do presente		66
	▶ O que você aprendeu		68
	UNIDADE 6	O trabalho de todos	72
	TEMA 1. O trabalho está em todo lugar		74
	TEMA 2. Trabalhadores do passado e do presente		76
	TEMA 3. O trabalho no presente		78
	▶ O que você aprendeu		80
	UNIDADE 7	A chegada da eletricidade	82
	TEMA 1. O mundo mudou com a eletricidade		84
	TEMA 2. O Brasil também mudou com a eletricidade		86
	TEMA 3. A iluminação das ruas		88
	▶ O que você aprendeu		90
	▶ O mundo que queremos: <i>Evitar o desperdício de energia elétrica</i>		92
	UNIDADE 8	Os transportes ontem e hoje	94
	TEMA 1. Os meios de transporte do passado		96
	TEMA 2. A chegada de outros meios de transporte ao Brasil		98
	TEMA 3. Invenções que mudaram o mundo		100
	▶ O que você aprendeu		102
	▶ Para ler e escrever melhor: <i>A opção pelo automóvel</i>		104
	UNIDADE 9	O mundo da comunicação	106
	TEMA 1. A comunicação e a imprensa		108
	TEMA 2. O rádio		110
	TEMA 3. A televisão		112
	TEMA 4. Os novos meios de comunicação		114
	▶ O que você aprendeu		116
	Sugestões de leitura		118
	Glossário		122
	Referências bibliográficas		123
			
			
			7

Apenas na unidade 4, com o título de “Tempo de se alimentar”, é que nos dois primeiros temas, refere-se a temática indígena, de maneira sucinta, sobre a alimentação desses povos.

O livro contém 124 páginas, dedicadas somente ao ensino de história, o que traz certo desapontamento quando se observa que, de nove unidades presentes, apenas três páginas falam superficialmente sobre a temática indígena. Neste sentido, destacamos que a obra selecionada, é veiculada nas oito escolas municipais de cidade de Pontalina/Goiás, o que nos leva a perceber que conhecimento transmitido sobre povos não favorece, de forma mais elucidativa, a construção da identidade, da cidadania e do respeito pelas diferenças. Rodrigues já em 2005 denunciava que o tratamento da temática indígena se resumia a duas ou três páginas do livro, sendo exposta como simples aporte de um conteúdo mais abrangente, como ilustrativas, que permite a exposição de forma generalizada destes grupos.

Assim, partindo para a análise do livro *Projeto Buriti*, no tema 1 “A alimentação dos povos indígenas”, depreendido da unidade 4, traz num primeiro momento, um pequeno texto que fala da chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, descrevendo que estes encontraram diversos povos indígenas, com hábitos alimentares próprios. O texto segue descrevendo que os povos do litoral se alimentavam de peixes, frutos, palmito, sal - que eram retirados da natureza - e de milho, mandioca e feijão - que eram plantados por eles. Já os povos do interior viviam da caça e da coleta de frutos e sementes como araçá, goiaba, caju, pinhão, açaí e castanha. Os grupos que viviam perto dos rios praticavam a pesca. Na continuidade, há um outro tópico do tema, que descreve a forma como se preparava o alimento: seja cozinhando em um buraco no chão, seja colocando num pote ou nas folhas de palmeira. Junto a este texto que toma toda uma página do livro, há duas pequenas imagens (Ilustrações 3.16 e 3.17), ao lado do texto, com um peixe sendo preparado nas folhas de palmeira e outra expondo Palmitos na Brasa, preparados pelo povo indígena Guarani-Moyá, do distrito de Parelheiros, município de São Paulo.

Ilustração 3.16 - Indígena preparando peixe



Indígena do povo Barasana prepara peixe jaraquê em folhas de palmeira na Aldeia Rouxinol, no município de Manaus, estado do Amazonas, 2010.

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 48).

Ilustração 3.17 - Preparação de palmito por indígenas



Palmitos na brasa preparados pelo povo indígena Guarani Mbyá, no distrito de Parelheiros, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2009.

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 48).

Observamos que o texto proposto trata o tema da alimentação dentro do passado dos grupos indígenas, sem descrever o que tem ocorrido hoje, nos aldeamentos espalhados pelo Brasil. Ao tratar do tema no tempo passado, o texto expõe sobre os índios, após a chegada dos portugueses e os caracteriza como povos do litoral e povos do interior, como observa Lemos (2005) classificando-os de forma genérica e sem identidade étnica.

Na página posterior ao texto, há uma série de atividades relacionadas (Ilustração 3.18) que expõe novamente o indígena de forma genérica, sem caracterizar os distintos hábitos alimentares que faz parte da cultura das diversas nações indígenas. Porém aqui é importante destacar que a mandioca é um dos alimentos que representa “80 a 85% da porção alimentar da maioria dos grupos indígenas amazônicos” (RIBEIRO, 1995, p. 214).

Ilustração 3.18 - Atividades sobre alimentação

ATIVIDADES

Compreender

1 Como os indígenas obtinham seus alimentos? Escreva o número de acordo com a legenda.

1 Alimento coletado diretamente da natureza.
2 Alimento obtido por meio do cultivo.

<input type="checkbox"/> Feijão 	<input type="checkbox"/> Araçá 	<input type="checkbox"/> Peixe 	<input type="checkbox"/> Milho 
<input type="checkbox"/> Goiaba 	<input type="checkbox"/> Buriti 	<input type="checkbox"/> Mandioca 	<input type="checkbox"/> Caju 

2 Quais dos alimentos consumidos pelos indígenas fazem parte da sua alimentação?

3 Alguma das técnicas usadas pelos indígenas para preparar alimentos é parecida com o modo como sua família costuma cozinhar? Se sim, qual?

49

No tema 2, da unidade 4 a música indígena, ganha espaço em poucas linhas, dentro do tema intitulado “A música de diferentes povos” (Ilustração 3.19). Isto exige que o professor traga mais informações sobre o universo musical das nações indígenas, que é, por sua vez, bastante rico.

Ilustração 3.19 - Diversidade musical entre os povos

TEMA 2 **A música de diferentes povos**

▶ **A música indígena**

Na cultura indígena, a música serve como meio de comunicação com deuses e antepassados. A música e a dança também são como preces em agradecimento à natureza, por fornecer o que os indígenas precisam.

Os instrumentos mais utilizados são flauta, zunidor e chocalho.

Flautas dos povos indígenas Tukurina, Kaxinawá, Nambikwara, Tucano e Gavião.

▶ **A música europeia**

Os portugueses trouxeram ao Brasil instrumentos como violão, viola, piano e flauta transversal.

Há mais de 180 anos, chegaram ao Brasil músicas e danças europeias, como mazurca, polca e valsa. Elas se caracterizavam por um **compasso** parecido e por movimentos de dança graciosos, executados por um casal.

Zunidor do povo Mehinaku.

Glossário
Compasso: divisão do tempo na música.

▶ **A música africana**

A música africana chegou ao Brasil com os africanos, que começaram a ser trazidos como escravos pelos portugueses há cerca de 470 anos. Os africanos tocavam músicas marcadas por batucadas e dançavam com movimentos agitados.

O lundu foi trazido da África no século XVIII. Ele era dançado com sapateados e movimentos de quadril. Os instrumentos básicos para tocar lundu eram atabaque, agogô, marimba, pandeiro, triângulo e cuíca.

Atabaque.

Marimba.

62

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 62).

O texto expõe, comparativamente, a música dos três grupos que compõe a matriz étnica brasileira. Há uma descrição genérica sobre a música dos três, sendo que a respeito da música indígena, está caracterizado que há uma relação entre a esta e religiosidade.

Contudo, Barros (2006) descreve que a música indígena é, fundamentalmente, um fenômeno social, coletivizado tanto na sua produção como na sua escuta. Na música indígena todos participam simultaneamente como produtores e fruidores da música, sem existir as noções de “artista” e de “público”, de “palco” e de “plateia” e nem tampouco a ideia de “espetáculo”. A música indígena integra-se quase sempre a um evento coletivo ou a uma função social importante para toda a comunidade – como uma festa, um canto de trabalho, uma incitação à guerra, um ritual de passagem, um encantamento, um exercício de memória coletiva e uma dramatização mitológica.

Nas atividades propostas para o tema, está disposto um texto de Daniel Munduruku, que explana sucintamente sobre o instrumento musical denominado “chocalho” (Ilustração 3.20).

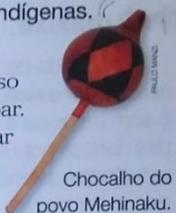
Ilustração 3.20 - Atividades sobre chocalho indígena

ATIVIDADES

Compreender

1 Leia o texto sobre a utilização do chocalho pelos indígenas.

Pode ser feito de **cabaça** recheada de sementes, paus, ossos, pedrinhas... Pode ser amarrado ou preso ao corpo [...]. Os movimentos do corpo fazem-no soar. Quando está separado do corpo, o tocador o faz soar com as mãos. Nesse caso ele possui um cabo.


Chocalho do povo Mehinaku.

Daniel Munduruku. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2000, p. 58.

a) Que materiais os indígenas usam para preencher o chocalho?
b) Quais são as duas maneiras de usar o chocalho?
c) Que tipo de chocalho aparece na imagem?

Glossário
Cabaça: fruto que tem uma casca muito dura.

Vamos fazer

2 Vamos construir um chocalho com sucata. Siga as instruções.

Materiais	Como fazer
<ul style="list-style-type: none"> • Dois recipientes. Exemplos: copo plástico, garrafa pequena de iogurte, pote pequeno de sorvete etc. • Material para preencher o chocalho: pedrinhas, cereais ou sementes. • Fita adesiva grande. • Tesoura com pontas arredondadas. • Cola. • Papéis coloridos cortados de revistas e de encartes de jornal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lave os recipientes e deixe-os secar bem. 2. Preencha um dos recipientes com o material que você escolheu, deixando-o quase cheio. 3. Peça a um adulto que junte os dois recipientes e cole-os com a fita adesiva. 4. Cole os papéis coloridos nos recipientes para enfeitá-los. 5. Pronto! Agora é só movimentar o chocalho para produzir sons.

63

Embora as atividades propostas estejam vinculadas ao tema relacionado à música indígena, o autor do pequeno texto exposto para a atividade, foi totalmente excluído da explanação. Compreendemos que Daniel Munduruku deveria também ser objeto de investigação desta atividade, uma vez que o próprio Guia Didático ressalta a importância da pesquisa, no ensino de história.

Daniel Munduruku nasceu na Aldeia Maracanã, no Pará, é índio e escritor e se dedica a escrever livros para jovens e crianças que transmitam, sem estereótipos, a realidade do índio brasileiro. Compreender a vida deste escritor que é mestre pela Universidade de São Paulo, é levar a criança a ter a percepção do índio na atualidade e não daquele que é reforçado nos manuais, no qual tudo é belo e harmonioso, eles vivem nas florestas, são felizes e conservam a sua própria cultura.

Com a análise destes dois livros vimos, que a questão indígena é pouco trabalhada, no tempo presente. A única imagem, que trouxe um pouco de contemporaneidade foi dos indígenas de duas aldeias o povo Kalapaloe e Yawalapiti. A maioria das imagens vinculadas, sinalizam para um indígena que vive em harmonia. Os textos, não mostram a história desses povos, o desaparecimento de muitas de suas línguas e a luta pela demarcação de terras que já dizimou milhares de povos indígenas. O que percebemos, é a cristalização da imagem desses povos, como “bons selvagens” e o abandono do ensino de suas culturas e seus variados enfrentamentos pela vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa buscamos focalizar a inclusão e a exclusão da temática indígena nos livros didáticos de História, do terceiro ano das séries iniciais, na intenção de perceber se esses conteúdos, imagens, representações e ideias têm contribuído para a construção de um ensino de História que estimule uma consciência histórica e cidadã e a alteridade em nossas crianças.

Nesta perspectiva, tomamos como ponto de partida o livro didático que é mobilizado no processo de escolarização como um “recurso material e ideológico no sentido de assegurar a disseminação de uma determinada agenda antropológica, de um determinado modelo de homem e de sociedade” (GATTI JUNIOR, 2007, p. 21).

Por conta disto, ele é oferecido como “suporte de conhecimentos escolares” (BITTENCOURT, 2008, p. 301), além de apresentar “conhecimentos escolares”, também oferece um “suporte de métodos pedagógicos” (p. 302). Isto faz do Livro didático um objeto de importância na constituição das disciplinas escolares e um instrumento político em sua natureza.

Assim sendo, a temática indígena no contexto escolar, foi observada sob a perspectiva do livro didático, que se encontra veiculado nas escolas municipais das cidades de Pontalina e Morrinhos, no estado de Goiás.

Neste sentido, o que foi levantado pelos pesquisadores e apresentado no primeiro capítulo da pesquisa, sinaliza que, embora tenha ocorrido a promulgação da Lei 11.645/2008, o tratamento dado aos povos indígenas nos livros didáticos, permanece mostrando que o índio é conhecido como um ser genérico, sem distinção de etnia, língua e cultura. As imagens veiculadas foram centralizadas numa perspectiva etnocêntrica, que manifestou a inferioridade dos povos indígenas em detrimento da cultura europeia. Percebemos neste percurso dado pelos pesquisadores, que o índio continua sendo tratado como um ser idílico, vivendo nas florestas, que é preguiçoso e que não serve para o trabalho, mantendo-se assim, estereótipos e preconceitos já apontados, por outros pesquisadores, antes da Lei.

Se o livro didático apresenta os saberes selecionados e de alguma forma, sistematizados, o que nele está escrito, permite definir ao educando a sua forma de ler o mundo que está a sua volta. Deste modo, ao analisarmos na terceira seção deste trabalho, os livros que estão sendo veiculados nas turmas de 3º ano, em cidades distintas, pertencentes à região sul de Goiás, o que constatamos é que a perspectiva interdisciplinar do livro “Descobrir o Mundo”

veiculado na cidade de Morrinhos, se traduz mais num reducionismo de conteúdos, que limita a criança a ter acesso a realidade analisada.

Os textos e as imagens veiculados nos dois livros analisados reduzem a temática indígena a três ou quatro páginas de estudo; não apresentam a perspectiva do estudo das nações indígenas onde a criança reside - o que dificulta e distancia o entendimento da temática; representa o índio com caráter impessoal, destribalizado, genérico, focado no passado e como ator coadjuvante da história do Brasil.

O caminho para a construção de uma consciência histórica e cidadã e da alteridade apresenta-se mais longo que imaginávamos, uma vez que as imagens e os textos analisados, pouco falam sobre a realidade desses povos, permanecendo um discurso simplório e destituído da riqueza que se apresenta na diversidade dos mesmos.

Compreendemos que os sujeitos que estão na escola são frutos de diversos processos socioculturais que formam diferentes visões de mundo. Valores morais, religiosos, diferentes tradições e porque não, diferentes formas de “preconceitos”. Os estudantes não são somente uma “tabula rasa”, mas, são portadores e produtores de cultura.

Desta maneira, faz-se necessário, que professor preencha lacunas do conteúdo exposto pelos livros, imaginando outras tramas, conjecturando, uma vez que tem, em suas mãos, o poder de inventar e de envidar esforços na compreensão das diferenças e da construção da alteridade.

Para tratar desta realidade é de suma importância levar em conta o valor humano, a riqueza humana, suas histórias que entrecruzam para além do que está prescrito - aquelas que são vividas e inerentes ao currículo real da comunidade escolar.

Se há uma comunidade indígena da cidade ou proximidades onde os alunos estudam, é necessário, conhecê-la, compreendê-la e leva-la para a realidade da escola. Bergamachi e Gomes (2012, p. 55) sinalizam para a prerrogativa de que se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, a escola também deve fazer um esforço para conhecer estes povos, sua história, sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se prorroga até o momento.

As autoras esclarecem que apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que muitas vezes silenciosos. Se utilizam câmeras fotográficas ou vestem roupas ou incorporam alguns elementos da cultura ocidental, isto não significa que deixaram de se identificar como indígenas.

Iniciamos o século XXI com números que mostram um crescimento populacional indígena e uma forte presença, protagonizando movimentos de afirmação étnica e luta pelos direitos que os colocam em evidência. Se aparecem nos cenários políticos nacionais e internacionais, se lutam por direitos constitucionais em relação à terra, à saúde e à educação, também não deixam de colocar nas pautas de suas preocupações, o cuidado necessário para que as escolas não-indígenas tenham a mão informações e conhecimentos respeitosos de sua história e de sua cultura, mudando as concepções preconceituosas e discriminatórias que vem permanecendo até então.

Bergamachi e Gomes (2012, p. 58), anunciam que muitas vezes essa imagem preconceituosa e estereotipada do índio, que é constituída na infância, permanece para o resto da vida, pois são raros os contatos com a temática indígena nos períodos posteriores da escolarização e na vida adulta.

Assim, finalizamos nossa fala, com uma síntese das palavras do professor indígena, Edson Kayapó, formado em História, pela Universidade de Minas Gerais, apresentadas em um vídeo intitulado “Literatura e protagonismo indígena”.

Edson Kayapó elucida a trajetória histórica silenciada dos povos indígenas, desde 1500, em um país que ironicamente se refere como “apelidado de Brasil”. A luta do seu discurso não é para uma preservação de uma educação só branca, e sim, a inclusão de uma educação intercultural, onde é dada a vez e a voz para uma cultura rica e diversificada, como a dos povos indígenas.

A obrigatoriedade da Lei traz sim, um diálogo intercultural, porém a violência que se exerce sobre esses povos de cristianização e morte de suas línguas, ainda persiste em pleno século XXI. Assim sendo, ainda se faz necessário continuar a aperfeiçoar a análise das políticas públicas, das propostas curriculares, dos livros e Guias Didáticos e das práticas e saberes dos professores na formação inicial e continuada, a fim de que tanto possa contribuir para a compreensão e implementação de políticas e saberes que atendam aos desafios do século XXI, como promova um ensino de história que gere a construção da consciência cidadã e da alteridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthur José M. **Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re)significação de práticas corporais do povo Bororo**. Tese. Universidade de Brasília: Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13806/1/2013_ArthurJos%C3%A9MedeirosdeAlmeida.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; GARCIA, Elisa Frühauf. Os índios na história do Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 59, p. 279-282, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n59/v30n59a15.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **A(s) História(s) Produzida(s) nos Livro(s) Didático(s)**. In: SCHIMIDT, Maria A., CAINELLI, Marlene R. (org). III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatroventos, 1999.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 119-141, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100007>>. Acesso em 05 nov. 2016.

BARROS, José A. Música indígena brasileira - filtragens e apropriações históricas. **Proj. História**, São Paulo, 32, p. 153-169, jun. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/2422/1512>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p.53-69, abr. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/bergamaschi-gomes.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em 25 ago. 2016.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura AfroBrasileira e Africana. Ministério da Educação e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2005.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 236 p.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 26 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 166p.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História:** Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Lukas Magno; BICALHO, Poliene Soares Dos Santos (2012). Indígenas no livro didático e na sala de aula: estudos de caso Ceres-Go (2011-2012). In **III Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí: História e Diversidade Cultural**. Jataí, 25-27 de setembro

CANADÁ. Governo do Canadá. Embaixada do Canadá no Brasil. Os Inuit. 2013. Disponível em: <http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-bresil/about_a-propos/inuit.aspx?lang=por> . Acesso em: 12 set. 2016.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 111, p.134-149, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742000000300007>>. Acesso em 10 out. 2016.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). **Ensinar a Ensinar. Didática para a Escola Fundamental e Média**. Rev. Janice Yunes. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. **A temática indígena no livro didático**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. **A história indígena em Mato Grosso do Sul: dilemas e perspectivas**. Territórios & Fronteiras, Cuiabá, 2001. p. 115-124.

FERRER, Victor Grau. El valor de la alteridad: enseñanza-aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. In: Carmen Rosa García Ruiz; Aurora Arroyo Doreste; Beatriz Andreu Mediero. (Org.). **Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global**. 1ed.Madrid: Entimema, 2016, v. 1, p. 58-67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Evento regional. Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. Curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural. Rio de Janeiro (RJ). 2002. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

FREITAS, Itamar et al. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do livro didático de História (2005/2007): exame preliminar. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Maria Inês Sucupira Stamatto. (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 53-59.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: EDUSC/Belo Horizonte, MG: EDUFU, 2004, p. 252

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p.33-54, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

GUARATO, Rafael. Por uma compreensão do conceito de representação. **História e história**, São Paulo, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=127>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**/Selva Guimarães. – 13ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. (Org). **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LACAMBRA, Ana María Mendióroz. Construcción de alteridades incluyentes en el aula mediante el empleo de la imagen. In: Carmen Rosa García Ruiz; Aurora Arroyo Doreste; Beatriz Andreu Mediero. (Org.). **Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global**. 1ed.Madrid: Entimema, 2016, v. 1, p. 143-150.

LE MOS, César de Miranda. Os Índios Invisíveis: O ensino de História sem etnicidade. In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - **Anais**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Maria de Fátima S. **A Criança e a História: quem ensina o quê?** In: II Encontro de Pesquisadores no Ensino de História. Niterói: Eduff, 1995.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático: toda a história. **História & Ensino**, [s.l.], v. 5, p.41-59, 2 jul. 1999. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.1999v5n0p41>>. Acesso em 31 out. 2016.

NASCIMENTO, José Antonio Moraes do. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p.150-170, ago. 2013.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiro. As Belas Mentiras: **A ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.

OLIVEIRA, Ivone Martins, (1994). **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula.** Campinas, São Paulo: Papirus.

PEREIRA, Cléber Bidegain; RIESINGER, Astor; RIESENGER, Astor Sérgio C.. **Pesquisa em Índios Yanomamis. 1971.** Disponível em: <<http://www.cleber.com.br/yanomamis/fotos.html>>. Acesso em: 12 set. 2016.

PRINTES, Rafaela Biehl. Presença indígena nos livros didáticos de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 8, p.195-220, dez. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/247/141>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

QUEIROZ, Renato da Silva. **Não vi e não gostei: O fenômeno do preconceito.** Campinas: Editora Moderna/Editora Unicamp, 1997.

REIS, Elisangela Alves; BARBOSA, Rosimari Bueno; RODRIGUES, Elaine. A Representação do Índio no Livro Didático In: Semana de Pedagogia da UEM, número 1, 2012. Maringá. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Maringá: UEM, 2012.** 13p. Disponível em https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/2074307/mod_resource/content/1/ARILD.pdf.

RIBEIRO, Berta Gleizer. A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática Indígena na Escola.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

RODRIGUES, Isabel Cristina. A Temática Indígena nos Livros de História do Brasil para o Ensino Fundamental. In: NETO, José Miguel Arias (Org). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História.** Londrina, AtritoArt, 2005.

ROSA, Mayara Silvério Batista. **As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS.** 2012, 160 p. Dissertação (Mestrado) em Educação – Universidade Católica Dom Bosco.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001, 194p.

RUIZ, Carmen Rosa García; DORESTE, Aurora Arroyo; MEDIERO, Beatriz Andreu. **Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global.** Las Palmas de Gran Canaria: Entimema, 2016. 701 p.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. **As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar.** 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90046>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva; PAGÈS, Joan . La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de Espana. un caso: America Latina. In: Carmen Rosa García Ruiz; Aurora Arroyo Doreste; Beatriz Andreu Mediero. (Org.). **Deconstruir la**

alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global. 1ed.Madrid: Entimema, 2016, v. 1, p. 143-150.

SILVA, Edson. Povos Indígenas: História, Culturas e o Ensino a Partir da Lei 11.645. *Historien – Revista de História*, Petrolina, n. 7, ano IV, p.39-49, nov. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://revistahistorien.com.br/arquivos/7.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

SILVA, Lorraine Gomes da; VASCONCELOS, Eduardo Henrique Barbosa de. (2012). Os Tapuia: uma história de resistências e esperança. *TARAIRIÚ - Revista Eletrônica do Laboratório de Arqueologia e Paleontologia da UEPB*. Campina Grande, Ano III, Vol. 1, número 04, Abr/Mai de 2012, p. 65-78.

SILVA, Maria José. **Em Goiás, apenas 4% dos índios vivem nas tribos. 2012.** Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/editorias/cidade/em-goiás-apenas-4-dos-índios-vivem-nas-tribos-1.189054>>. Acesso em: 06 out. 2016.

SIMIELLI, Maria Elena; NIGRO, Rogério G.; CHARLIER, Anna Maria. **Descobrir o Mundo:** 3º ano. São Paulo: Ed. Ática, 2015. (Projeto Ápis: descobrir o Mundo; v.3).

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. O livro didático de história e a formação docente: uma reflexão necessária. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Maria Inês Sucupira Stamatto. (Org.). **O livro didático de história:** políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 53-59.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (Amazonas). Política Linguística. Disponível em: <<http://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/o-curso/politica-linguistica>>. Acesso em: 31 dez. 2016.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. **Projeto Buriti História 3.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014. 127 p.

VIDAL, Lux Boelitz. SILVA, Aracy Lopes da. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e culturamaterial. En: A. L Silva; L. D. Grupioni (Coords). *A temática Indígena na Escola* (pp.369-402). Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995. Disponível em: <http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf>. Acesso em 18 dez. 2016.