



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

MARIA RAQUEL RODRIGUES SANTOS

**Percepções acerca das sociedades indígenas no livro didático de História
(PNLD/2020)**

MARIA RAQUEL RODRIGUES SANTOS

**Percepções acerca das sociedades indígenas no livro didático de História
(PNLD/2020)**

Trabalho apresentado como exigência para qualificação do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ricarte da Silva.

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

S237p Santos, Maria Raquel Rodrigues
Percepções acerca das sociedades indígenas no livro didático "História, Sociedade & Cidadania (PNLD/ 2020) [recurso eletrônico] / Maria Raquel Rodrigues Santos - 2023.
68 f.

1 Arquivo em PDF
Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB
Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura Plena em História, Picos, 2023.
"Orientador : Dr. Rafael Ricarte da Silva"

1. Povos indígenas. 2. Ensino de história. 3. Direitos indígenas. 4. Livro didático. 5. História do Brasil. I. Silva, Rafael Ricarte da. II. Título.

CDD 980.41



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
 Coordenação do Curso de Licenciatura em História
 Rua Cícero Duarte Nº 905. Bairro Junco CEP 64600-000 – Picos-Piauí

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos vinte e oito (28) dias do mês de agosto de 2023, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, por meio da plataforma digital Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a Defesa de Monografia de **MARIA RAQUEL RODRIGUES SANTOS** sob o título **PERCEPÇÕES ACERCA DAS SOCIEDADES INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO “HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA” (PNLD/2020)**.

A banca constituída pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ricarte da Silva
 Examinadora Interna: Profa. Dra. Carla Silvino de Oliveira
 Examinador Externo: Prof. Me. Higo Carlos Meneses de Sousa

Deliberou pela **APROVAÇÃO** da candidata, tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe uma média aritmética de 8,5.

Picos (PI), 28 de agosto de 2023.

Orientador: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br RAFAEL RICARTE DA SILVA
 Data: 12/09/2023 15:13:24-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinadora Interna: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLA SILVINO DE OLIVEIRA
 Data: 30/10/2023 13:22:04-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinador Externo: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br HIGO CARLOS MENESES DE SOUSA
 Data: 26/10/2023 17:06:37-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

RESUMO

Este trabalho de pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica. Tem como objetivo principal de analisar as percepções conteudista acerca das sociedades indígenas no livro didático de História (PNLD/2020) após a implementação da Lei nº 11.645/08. A presente pesquisa conta de um levantamento bibliográfico a partir do aporte teóricos de alguns autores renomados como: Amorim (2016), Aranha (2006), Coelho (2007), Cunha (1992; 2012), Faria (2005), Gomes (1988; 2012), Palmiquist (2018), Sampaio (2014). Dividido em três capítulos. No primeiro, ele aborda uma breve discussão sobre a representação e resistência do índio na historiografia da Brasil colônia até a criação do Estatuto do Índio na década de 1970. No segundo capítulo, fará uma análise da Constituição brasileira de 1988 como um marco histórico na conquista dos direitos indígenas. No terceiro capítulo, abordará o estudo do livro didático “História, Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2020), produzida e direcionada, para a turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Além disso, discutirá os diversos aspectos da História, Cultura e Educação Indígena na formação da sociedade nacional ao mesmo tempo em que resgata as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Palavras-chave: Povos indígenas; Livro Didático; Direitos indígenas; Ensino de História.

ABSTRAT

This research work is qualitative and bibliographic in nature. Its main objective is to analyze the content perceptions about indigenous societies in the History textbook (PNLD/2020) after the implementation of Law nº 11.645/08. This research relies on a bibliographic survey based on the theoretical contributions of some renowned authors such as: Amorim (2016), Aranha (2006), Coelho (2007), Cunha (1992; 2012), Faria (2005), Gomes (1988; 2012), Palmiquist (2018), Sampaio (2014). Divided into three chapters. In the first, he addresses a brief discussion about the representation and resistance of the Indian in the historiography of colonial Brazil until the creation of the Statute of the Indian in the 1970s. of indigenous rights. In the third chapter, it will address the study of the textbook “História, Sociedade & Cidadania”, by Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2020), produced and directed, for the 7th grade class of Elementary School. In addition, it will discuss the various aspects of History, Culture and Indigenous Education in the formation of national society, while recovering their contributions in the social, economic and political areas, pertinent to the history of Brazil.

Keywords: Indigenous peoples; Textbook; Indigenous rights; History Teaching.

Sumario

1. Representações e resistência dos povos indígenas no Brasil	11
1.1 As missões jesuítas e a escolarização indígena no Brasil colônia.....	11
1.2 A política do diretório do Índio de 1757	16
1.3 A “tutela orfanológica” de 1831.....	19
1.4 Decreto 426 de 1845	20
1.5 Serviço de proteção aos índios – SPI	22
1.6 Fundação Nacional do Índio – FUNAI.....	24
1.7 Emenda constitucional nº1 de 17 de outubro de 1969.....	26
1.8 O estatuto do índio de 1973.....	27
2. A Constituição Federal de 1988 e os direitos indígenas	29
2.1 Legislações Educacionais em prol da Educação Indígena	33
2.2 Sobre a vigência da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996.....	34
2.3 Conselho Nacional de Educação – CNE de 1995.....	35
2.4 Sobre a vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s de 1998.....	35
2.5 Sobre a vigência da Lei de Orientações Curriculares nº 11.645/2008.....	35
2.6 Sobre a vigência do Plano Nacional de Educação – PNE de 2001.....	36
3. Análise dos resultados	37
3.1 A importância e complexidade dos livros didáticos.....	37
3.1.2 Programa Nacional do Livro Didático – PNDL	39
3.2 Desmistificando as histórias e culturas indígenas	40
3.2.1 Sobre a capa do livro	41
3.2.3 Resumo da coleção.....	41
3.2.4 Por que estudar a temática indígena?.....	42
3.3 Contextualizando os conteúdos de História: seleção e organização do livro didático “HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania” do autor Alfredo Boulos Júnior – 7º Ano, 4ª edição de 2018	43
3.3.1 O capítulo 1: os povos indígenas: saberes e técnicas.....	44
3.3.2 O capítulo 9: A colonização da América portuguesa	46
3.3.3 O capítulo 12: A formação do território da América portuguesa	51
3.3.4 Conclusão dos capítulos.....	58
4 Considerações finais	58
5 Referências	62

INTRODUÇÃO

As primeiras vivências de aprendizagens sobre os indígenas que tive acesso, na infância e adolescência, estavam atreladas apenas ao livro didático. Na educação infantil, os conheci através de representações didáticas como desenhos impressos para colorir e imagens e pequenos textos presentes nos livros enfatizando uma análise romantizada e pura dos nativos, sociedades estagnadas no tempo, sem uma contextualização em sua organização e estrutura cultural e social presente na sua formação histórica.

Também proferi minhas primeiras visões dos povos nativos através de apresentações de passeatas da escola comemorando o dia dos povos indígenas em 19 de abril de todos os anos letivos. Para as passeatas nas ruas de Francisco Santos em alusão a esse dia comemorativo era preciso que todos os alunos se vestissem padronizados como tal. Me lembro como se fosse hoje, minha professora dizendo na sala de aula que eu não precisava de muitos adereços pois já parecia uma nativa por causa do meu cabelo liso e escuro. No dia da passeata na rua, minha mãe me vestia de indígena com roupas feitas de saco de estopa que coçava muito meu corpo, me cobria abundantemente de adereços de cocares e penas de aves e pintava minha pele com cores vivas. Andávamos na avenida principal e na rua da praça da igreja até retornar à escola, acompanhada do carro de som escutando o trecho da música da Xuxa composta por Michael Sullivan e Paulo Massadas: *“vamos brincar de índio, mas sem mocinho para me pegar [...]”*. Mesmo sem entender o porquê do trecho: *“[...] o Índio não faz mais lutas, índio não faz guerra (guerra), índio já foi um dia o dono dessa terra (terra) ”* pois na minha concepção esses povos sempre viveram felizes na floresta.

No decorrer da minha graduação em História na UFPI, era perceptível e abundante a quantidade e o usufruto de temas e conteúdo para desenvolver pesquisas, porém, as questões indígenas debruçavam minha atenção e despertavam cada vez mais minha curiosidade pois sempre ansiei à docência. Junto a este interesse debruçei em algumas leituras iniciais sobre a questão indígena através da proficiência dos professores que apresentaram com presteza algumas questões sobre a temática em voga nas disciplinas de Antropologia, História Indígena e História do Brasil Colônia.

A minha primeira identificação com o tema foi na disciplina Brasil Colônia, onde autores tão diversos e renomados como Caio Prado Junior, Maria Regina Celestino, Manuela Carneiro da Cunha, Alexandre Rodrigues Ferreira, Gilberto Freire e entre outros, idearam cada um à sua maneira, mediante marcos teóricos de suas concepções e épocas sobre a historiografia dos povos nativos todavia são unânimes em não concordarem com a ideia genérica de que estes foram considerados (durante quase cinco séculos) como selvagens fugazes das florestas, de trejeitos exóticos e de cultura e língua estranha devido a simplificação que os europeus fizeram ao chegar nas terras brasileiras através de uma mera assimilação de hierárquica que mesmo copiladas em diferentes etnias eram reduzidas a um só nome: indígenas.

No período do meu Estágio Supervisionado na Unidade Escolar Franco Rodrigues em 2021, ao deparar-me novamente com os conteúdos indígenas presentes nos livros didáticos que marcaram o percurso da minha educação básica, comecei a anotar no meu caderno de rascunhos algumas observações sobre a reprodução de imagens, mapas, fontes utilizadas, atividades propostas, textos complementares e afins sobre a temática indígena na coletânea do autor Alfredo Boulos Júnior. Minha ótica de observação alinhada à prática de regência utilizada pela professora titular das aulas de História permeava meu interesse, anseios e curiosidade pela pesquisa e posto isso, assimilei a possibilidade de uma reflexão mais escava, que não se reduziria apenas às grades curriculares da Universidade logo serviria também para resenificar minha docência junto à comunidade escolar em que pretendo lecionar como professora de História em um futuro próximo.

Feita as devidas considerações repensadas após minha prática docente no estágio Supervisionado e tomando como pressuposto a análise a ser procedida nessa monografia segue a ordem da análise sobre as percepções conteudista construídas sobre as sociedades indígenas no livro didático de História após a implementação da Lei nº 11.645/08.

A coleção do livro escolhido para a apreciação, integra a coletânea “História, Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2020), produzida e direcionada, para a turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a escolha da obra que foi selecionada para a

análise se deu por ser a obra que mais reporta aos conteúdos indígenas e suas ramificações. Esse livro faz parte da coleção didática que foi distribuída pela Secretaria de Educação e Cultura do Piauí - SEDUC, através da escolha do livro didático apreciada pela professora que leciona a disciplina de História e estão disponíveis para o manuseio e análise dos capítulos selecionados, o manual do professor e livro do aluno de acordo com a demanda.

A coletânea em ênfase fora aprovada pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD) em 2020 em consonância com a sanção da Lei 11.645 de 10 de março de 2008 signatária pelo Presidente da República, a LDB é alterada, circunscreve-se, por conseguinte, à discussão da legislação educacional tornando-se obrigatória a inclusão das temáticas das Culturas e História dos Povos Indígenas nos currículos de todas as escolas brasileiras.

Esta discussão inclui os diversos aspectos da História de luta e resistência desses povos nativos e da sua cultura na formação da sociedade nacional e resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Destarte, a escolha dos caminhos para este estudo justifica-se das preocupações e anseios em diagnosticar se há um trabalho docente efetivo com novas metodologias estabelecidas pela Lei nº11.645/2008 que venham a aumentar a compreensão e interpretação dos alunos em relação aos conteúdos que incluem a pauta indígena apresentados nas diferentes situações e contextos de uso.

Como a Lei aponta conteúdos de aprendizagem e define os componentes curriculares para o desenvolvimento dos temas sobre história e cultura indígena, a mesma passou a exigir novos conceitos, abordagens e interpretações a respeito do ensino proposto. Isso nos ajuda a compreender a história dos povos nativos para além de uma literatura eurocêntrica excluindo, desta forma, a invisibilidade do “índio” que foi por muito tempo reforçada por essa narrativa histórica nos livros escolares. Diante do exposto, Manuela Carneiro da Cunha na introdução do livro História dos Índios no Brasil (1992), coloca a necessidade de perceber as sociedades indígenas como parte do futuro e não só do passado, sendo assim, o estudo das sociedades indígenas, deve ser otimista, onde as relações estabelecidas com estes povos, devem ser mais justas. Não obstante, quinze anos depois da criação da Lei em voga, ainda há hesitação para o tema

estar, efetivamente, incluído na pauta didática das salas de aula visto que o livro didático é na maioria dos casos a única ferramenta de apoio utilizada pelos docentes.

Os procedimentos metodológicos utilizados para este estudo monográfico consistiram em duas premissas: a pesquisa qualitativa e bibliográfica. A pesquisa qualitativa que segundo a autora do livro: Pesquisa Social, Maria Cecília de Souza Minayo “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem” (2010, p.57). Nessa premissa, esse tipo de pesquisa permite a construção de novos conceitos, descrições, abordagens e revisões no decorrer da investigação que consinta ao leitor presumir o estudo em outro âmbito.

Já o estudo de cunho bibliográfico, a preocupação se manifesta no aprofundamento do tema que constitui um objeto de estudo em si mesmo e assim, parte de proposições específicas para elencar uma conclusão geral. A respeito desse tipo de pesquisa, a autora Maria Margarida de Andrade discorre que: “[...] é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas [...] se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas” (MINAYO, 2010, p. 25).

Dessa forma, é de pautável relevância o estudo qualitativo e bibliográfico para a temática exposta já que possibilita a reflexão sobre conceitos e ideias que servirão de base para a escrita da pesquisa através da triagem e leitura de livros teóricos, publicações em periódicos, artigos e revistas científicas, monografias, bancos de teses e dissertações de universidades, sites, vinculadas as diversas percepções e narrativas particulares para chegar à compreensão mais extensa possível sobre um tema apreciável e ao mesmo tempo complexo. Em relação à estrutura de organização do desenvolvimento da pesquisa a mesma está distribuída em três momentos específicos.

No primeiro momento, abordamos um cenário cronológico histórico desde os primeiros contatos do próprio cometimento colonial português com os povos nativos, enfatizando como a Companhia de Jesus, se tornou um dos principais agentes da escolarização dos índios. Também foi feita uma análise sobre os direitos indígenas no Brasil a partir da criação do Diretório dos Índios em 1757 até a criação do Estatuto do Índio na década de 1970 onde no intervalo de mais de dois séculos foram criadas, revogadas e recriadas diversas leis, emendas constitucionais, diretrizes, manuais, projetos e institutos que versam sobre os direitos dos índios e a educação é um deles. Para tanto, foi usado o aporte teórico de alguns autores renomados como: Amorim (2016), Aranha (2006), Coelho (2007), Cunha (1992; 2012), Faria (2005), Gomes (1988; 2012), Palmiquist (2018), Sampaio (2014) e entre outros.

Ao tempo em que esse primeiro momento procura abordar a trajetória histórica da educação indígena no Brasil evidenciando suas principais fases que vai desde os primeiros projetos educacionais destinados aos índios do Brasil, implementados pelos missionários jesuítas no século XVI, passando pela política do Diretório do Índio de 1757 no governo de Marquês de Pombal, A “tutela orfanológica” de 1831, Decreto 426 de 1845, Serviço de Proteção aos Índios - o sistema tutelar do SPI de 1910, a criação da FUNAI em 1967, pincelando a Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969, até o ano de 1973 em que é criado o Estatuto do Índio.

A despeito da realidade dos direitos indígenas, o primeiro capítulo ainda analisa os principais desafios enfrentados pelos povos nativos na conquista dos seus direitos, a educação que é uma das principais ramificações desses direitos sempre esteve permeada por rupturas e continuidades no decorrer da historiografia brasileira e que até pouco tempo não saíam do papel. Justifica-se, portanto, que para melhor compreender a educação indígena, faz-se imprescindível situá-la nas políticas indigenistas contextualizada de cada época.

No segundo capítulo, mostrará algumas considerações sobre o surgimento do movimento indígena no Brasil e seus desdobramentos nos tempos atuais, refletindo ademais sobre possantes lideranças indígenas - homens e mulheres – como escritores, professores, médicos, ambientalistas, deputados, advogados, artistas etc., passaram a ser um artifício político ativo na

luta para impelir o governo não por conjunturas de subsistências, mas por condições de vida sumas. Além disso, discorremos também sobre a Constituição Federal Brasileira de 1988 que mesmo interposta de cessações e continuidades é unanimemente ponderada como um marco histórico na conquista dos direitos indígenas visto que se apresentando legitimada a pluriethnicidade e a multiculturalidade nacional, certifica aos povos indígenas o direito à diferença e, rompe a taciturnidade da ótica de assimilação visivelmente secular.

No terceiro capítulo abordará a análise do estudo do livro didático de História de autoria de Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2020), produzidas e direcionadas, para a turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Por conseguinte, pensar em como o aluno pode se utilizar dos diversos materiais com informações diversificadas e propostas reflexivas relevantes de acontecimentos e/ou situações ocorridos atualmente com o envolvimento dos grupos indígenas em diversas vertentes, como a questão das demarcações de terra; no intuito de incitar os alunos com práticas conceituais e valorativas interpostas com temas contemporâneos transversais que sejam abordadas de forma criativa e integral palavras-chave como: cidadania, civismo, democracia, alteridade, solidariedade, autonomia, justiça social, tolerância, participação política, valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais nacionais, igualdade de direitos em conjunturas que os educandos se depreendam na moldura de protagonistas históricos, buscando análises e assimilações mais conscientes para o desenvolvimento do pensamento crítico, ético e responsável frente às questões sociais que os cercam.

1. REPRESENTAÇÕES E RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.

A questão dos direitos indígenas no Brasil desde o período colonial foi permeada por inúmeras idas e vindas, pois têm sido criadas, revogadas e recriadas diversas leis que versam sobre esses direitos e a educação é um deles.

As breves considerações que serão expostas neste capítulo têm como propósito abordar um cenário cronológico histórico desde os primeiros contatos diretos do próprio cometimento colonial português com os sujeitos indígenas, enfatizando como a Companhia de Jesus, se tornou um dos principais agentes da escolarização dos índios. Também faz uma análise sobre os direitos indígenas no Brasil a partir da criação do Diretório dos Índios em 1757 até a criação do Estatuto do Índio na década de 1970.

Desde o período colonial até a chegada da Constituição de 1988, todas as gestões dos representantes legais do país se utilizaram de magnificências de poderes políticos e administrativos para dominar os povos indígenas por meio do regime tutelar. Este perdurou por muito tempo e gradativamente consolidou o avassalo do homem dominante perante o índio. Embora, a extinção de tal regime de controle tenha acontecido de fato com promulgação da Constituição de 1988, as heranças do regime tutelar permanecem até os dias atuais. No intervalo de mais de dois séculos foram criadas, revogadas e recriadas diversas leis, emendas constitucionais, diretrizes, manuais, projetos e institutos que teoricamente garantiam os direitos indígenas, mas na prática o retrocesso dessas conquistas é visível devido a convicção dos povos dominadores de que os índios não tinham nenhuma condição de tomarem decisões, por si sós, como veremos no decorrer dos subtítulos cronológicos do capítulo exposto.

1.1 As missões jesuítas e a escolarização indígena no Brasil colonial.

Para refletir nesse subtítulo sobre a importância do estudo da realidade histórica da escolarização indígena no Brasil colonial precisamos parafrasear a lógica do educador e escritor brasileiro Anísio Teixeira (1969), considerado um

dos maiores articuladores e pensadores da educação brasileira do século XX. Nas palavras desse educador:

“Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileiras. Tratá-la como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberia apreciar, não seria, por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porque é o que é e se distribui como se distribui. A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores, nem sempre expressos, mas importante e queridos da organização social existente” (TEIXEIRA, 1969, p. 285).

Nesse sentido e contexto, a história da educação no Brasil, como um processo sistematizado de conhecimentos é indissociável do registro histórico da Companhia de Jesus, com o lema: " Para a maior glória de Deus" que em latim significa "*Ad maiorem Dei gloriam*", fundada em 1534 na Europa, liderada pelo basco Ignácio de Loyola, e reconhecida pelo Papa Paulo III em 1540, cujos membros eram conhecidos como jesuítas. As missões também conhecidas como '*reduções*', '*comunidades*', surgiram para conter os avanços da Reforma Protestante que contestava os despautérios da Igreja Católica.

Para a execução dos objetivos do Projeto Português de colonização das terras brasileiras, a principal intenção do rei D. João III ao enviar os jesuítas para a colônia brasileira foi a conversão dos gentios através da fé católica (catequese) e do ensino de ler e escrever na língua portuguesa "a escola era encarada para formar o verdadeiro povo de Deus, ou (para ser fiel aos Exercícios Espirituais) para formar '*Soldados de Cristo*'" (FARIA, 2005, p.48).

No artigo: os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas, a autora Gislene Miotto Catolino Raymundo (1998), afirma que a ordem dos jesuítas era...

“[...] produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

No período das grandes navegações, a justificativa pela escolha das missões jesuítas para alfabetizar os gentios foi atribuída devido as qualidades pessoais desses missionários, dentre outros atributos se destacavam: virtude da obediência, especialmente ao papa, o voto de pobreza, a castidade e a disciplina viril. Com essa ideologia, eles propunham disseminar a fé católica pelo mundo.

Um dos principais artefatos utilizados pela Coroa Portuguesa para o “adestramento cultural” mediado pelos jesuítas que foi se configurando a partir de 1549, quando chegaram ao território brasileiro as primeiras missões jesuíticas, representadas pelo padre Manuel da Nóbrega, juntamente com os colonizadores e o governador-geral Tomé de Sousa. Sobre essa premissa, a autora do livro História da educação e da pedagogia, Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006) faz uma reflexão alternada sobre os interesses da metrópole, os jesuítas e os colonos em relação ao “adestramento cultural” dos povos tradicionais:

O fato é que o índio se encontrava à mercê de três interesses, que ora se complementavam, ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador, o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho (ARANHA, 2006, p.141).

A princípio, os jesuítas iam de aldeia em aldeia em busca, principalmente, de crianças para alfabetizá-las, pois estas teriam mais facilidade de aprender com êxito o ensino nos colégios proporcionando, dessa forma, uma educação mais adequada à formação de futuros pregadores da religião católica surgindo duas vertentes. De um lado, a catequese solidificou o poder da Igreja e proporcionou à Coroa Portuguesa uma maior facilidade na colonização do Brasil pois os gentios catequizados deixavam de ser um obstáculo à colonização. Por outro lado, a Companhia de Jesus, com o passar do tempo se tornou uma forte concorrente da Coroa Portuguesa na disputa pela hegemonia ao se posicionar contra a escravidão indígena.

Na obra: Os índios na História do Brasil, autoria de Maria Regina Celestino de Almeida (2010) menciona que uma das estratégias adotadas por Manoel da Nóbrega na conversão dos gentios foi a construção de aldeamento de catequização, que se situavam próximas das vilas e cidades portuguesas. O aldeamento servia para atingir três objetivos: a questão doutrinária (o ensinamento da religião e da prática cristã aos índios); a questão política (a utilização dos índios convertidos contra os ataques de inimigos externos) e a questão econômica (a instituição do hábito do trabalho como princípio crucial na formação da sociedade brasileira).

O filósofo expoente do iluminismo francês Montesquieu (1689-1755), um dos grandes críticos das religiões organizadas, considerava a vida nos assentamentos jesuítas no século XVI descrevia como: "a cura de uma das mais terríveis feridas infligidas por homens a outros homens".

No que se refere à ideia de universalização do ensino, os jesuítas trouxeram na sua proposta de trabalho pedagógico que eram influenciadas pelas orientações filosóficas das teorias de Aristóteles e São Tomás de Aquino. Sua metodologia era fundamentada na sua expressão máxima por um documento de código pedagógico conhecido como "*Ratio Studiorum*". Era um manual que continha conjuntos de normas e/ou regras para ajudar e nortear as atividades de cunho pedagógico dos professores e na organização e administração escolar dentro dos colégios da ordem jesuíticas. Seu maior objetivo era a expansão da fé cristã aos povos tanto do continente europeu como toda região do Novo Mundo.

O manual contém 467 regras, cobrindo todas as atividades dos agentes envolvidos ao ensino. Iniciava pelas regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral, de cada matéria de ensino; incluía também as regras da prova escrita, a distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e por fim as regras das diversas academias. Além das regras e das normas, o *Ratio* apresenta os níveis de ensino (Humanidades, Filosofia e Teologia) e as disciplinas que os alunos deveriam cumprir (Toyshima; Costa, 2012, p. 3).

Nota-se que o manual se preocupava com a organização não só das disciplinas curriculares que os alunos deveriam aprender como o ensino de letras ou humanidades, filosofia e ciências e teologia, o ensinamento das primeiras letras e as doutrinas católicas do curso elementar onde o curso de artes treinava

a lógica, a matemática, a física e a metafísica, o curso de humanidades ensinava a gramática portuguesa e o curso de teologia primava pela formação de alunos para a carreira religiosa. A organização do método de avaliação dependia da compreensão dos alunos com os ensinamentos passado em sala de aula onde os jesuítas davam aos professores as devidas orientações e regras para sua elaboração avaliativa.

Para os autores Toyshima; Costa (2012), o Ratio prescreve a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes religiosas, nas condutas aceitáveis e nos hábitos saudáveis a sociedade, explicitando de forma detalhada as modalidades curriculares das instituições escolares; o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem e a promoção do respeito entre alunos e professores.

Apesar de toda a estrutura organizacional, pedagógica, administrativa e intelectual da educação ideal “aceitável” ministrada pelos jesuítas voltada para a formação do homem educado, polido e adequado à sociedade da época, foram surgindo diversas dificuldades em sua adoção e conseqüentemente a mudança de comportamento e costumes dos índios que aos olhos dos portugueses andavam a passos lentos. Essa realidade foi o estopim para que os jesuítas fossem expulsos do Brasil em 28 de junho de 1759 por ocasião também do processo a ser implementado tanto em Portugal quanto em suas colônias denominado de Reformas Pombalinas esculpidas pelo então primeiro-ministro de Portugal o famoso Marquês de Pombal que ocupou o cargo por quase trinta anos (1750 a 1777).

Para o primeiro-ministro, as escolas da Companhia de Jesus atendiam tão somente aos interesses da fé; não respeitavam o Tratado dos Limites entre Portugal e Espanha e a forma de domínio com que os jesuítas tomavam e mantinham os indígenas brasileiros divergiam com os interesses econômicos do Estado pois pretendia fazer com que Portugal se transformasse em uma metrópole capitalista para competir com os demais países europeus. Ainda, almejava alcançar um estilo de burguesia mais intelectualizadas, para incentivar o desenvolvimento sociopolítico, cultural e científico, com aperfeiçoamento de profissionais aptos a assumirem cargos públicos. (TOYSHIMA; COSTA, 2012).

Dessa forma, o constante conflito entre o poder real x jesuítas fez com que a Igreja Católica perdesse gradativamente o domínio da educação no Brasil colonial: a ordem era fechar todas as escolas que estavam sob domínio dos padres jesuítas, e conseqüentemente as bibliotecas dos conventos foram abandonadas ou destruídas. Dessa forma, os jesuítas foram definitivamente expulsos das terras brasileiras em 1759. Para Seco; Amaral, (2006) o pensamento do Marquês Pombal, o afastamento dos jesuítas dessa região significava...

(...) assegurar o futuro da América Portuguesa pelo povoamento estratégico. O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com Pombal, tendo esse fato entrado para a história como “uma grande rivalidade entre as ideias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica” (Seco; Amaral, 2006, p. 5).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação vivenciou uma verdadeira crise e para suprir essa demanda a ser administrada exclusivamente pelo Estado e, para prover esse litígio, o Estado instituiu uma nova escola oferecendo ensino gratuito e laico a todos os cidadãos, com a elaboração e execução de leis e estatísticas sobre o sistema educacional, as disciplinas curriculares passaram a ser ministradas de forma independentes, sem vínculo direto com sistemas específicos de ensino. O Estado também passou a cobrar impostos para o acesso à educação. Nesse contexto, o ensino brasileiro passou a vivenciar uma grande ruptura histórica com tamanho radicalismo nas mudanças educacionais a partir da expulsão dos jesuítas em 1759.

1.2 A política do Diretório do Índio de 1757.

Na dissertação: política indigenista no Brasil: As Escolas Mantidas pela Funai do autor Luiz Otavio Pereira Cunha (1990) o Diretório dos Índios ou em outros termos, o ‘Diretório de Marquês de Pombal’ foi elaborado em 1755, mas só foi publicado dois anos depois. O presente Diretório dos Índios foi uma lei caracterizada por uma série de diretrizes a serem seguidas nas colônias portuguesas que propunha a normatização de diversas práticas coloniais,

estabelecendo critérios educacionais, administração da força de trabalho e relações entre indígenas e colonos no período da história denominado pombalino que deriva do título nobiliárquico do conde de Oeiras (1750) Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, poderoso ministro do rei de Portugal D. José I. O responsável pela implementação do diretório do Índio foi Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Marquês, assina a redação dos 95 artigos deste regimento.

Na lógica do autor Mauro Cezar Coelho (2007) destaca-se no Diretório a contradição intencional do rei D. José I, neste período, de evitar a escravização, segregação e isolamento dos índios, e em especial, a repressão ao tratamento dos indígenas como pessoas de segunda categoria entre os colonizadores e missionários brancos ao mesmo tempo que institucionalizava seu trabalho forçado. Sob sua vigência no decorrer de mais de quarenta anos (1757-1798), várias unidades coloniais foram criadas a partir das antigas aldeias missionárias com o intuito de levar as populações indígenas a realizar a transição para a vida civil, produzindo gêneros voltados ao comércio.

Os dispositivos legais em vigor ao mesmo tempo que davam também tiravam direitos indígenas como a substituição da língua geral pela língua portuguesa; adoção dos sobrenomes portugueses; a punição contra discriminações; a modificação na política da mão de obra indígena; a expulsão dos jesuítas em 1759 e o uso do Regimento das Missões de 1686; o incentivo ao desenvolvimento da economia agrícola; nomeação de diretores leigos; o apoio a imigração de casais açorianos e negros escravos trazidos da África; a criação de uma companhia de comércio e a ampliação da administração local; o incentivo ao casamento de colonos brancos com indígenas; a proibição de habitações coletivas; a criação de vilas e povoados de índios e brancos; a obrigação dos indígenas entre 13 e 60 anos a trabalhar e pagar o dízimo, entre outros (COELHO, 2007).

Em seus 95 parágrafos, o Diretório traçava alterações profundas na política indigenista colonial, legislando sobre aspectos religiosos, culturais, administrativos e, especialmente, econômicos. De acordo com o Diretório dos Índios, os objetivos desta legislação nada mais era que a ampliação da fé com a exagerada propagação do Evangelho; a extinção do gentilismo; a civilidade dos

índios; o bem comum dos súditos; o aumento da agricultura com a introdução do comércio e dos estabelecimentos e o conseqüente espanto de felicidade do Estado.

Dessa forma, a transformação dos povos indígenas em cidadãos portugueses que seriam “educados” e/ou “disciplinados” que para o antropólogo Mércio Pereira Gomes (1988, p. 73) o Diretório significou “um conjunto de 95 artigos, que constituem o último ‘ordenamento’ português sobre os índios no intuito de que os mesmos assumam a função de “guardiões dos territórios fronteiriços nacionais”, ou seja, os indígenas passaram a ser peças-chave no processo de atividades econômicas formulado pela coroa portuguesa inserindo-os na estrutura administrativa dos municípios para garantir o máximo da capacidade de trabalho braçal em relação às essas atividades.

[...] o Diretório dos Índios organizou a vida de milhares de pessoas, durante quarenta anos. Homens e mulheres nasceram e morreram no período em que ele ordenava a vida social nas diversas localidades do Vale. Suas formulações relativas às formas de organização do trabalho, de associação, de exploração dos recursos naturais informaram mais que uma geração de índios, mestiços, negros e brancos. De modo que mais do que um projeto para a colônia, ele constituiu-se em processo colonial e como tal deve ser entendido [...] e como tal escondeu, representou, legitimou ou falsificou uma série de interesses (COELHO, 2005, p. 50-51).

Até ao presente, de acordo com Coelho (2005) o Diretório dos Índios “pretendia a um só tempo alcançar três objetivos: resguardar as fronteiras brasileiras, transformar os indígenas em vassallos da coroa portuguesa e estabelecer a lógica do indígena como trabalhador livre, que produzisse para o desenvolvimento da colônia”. No intuito de colocar o plano de racionalização administrativa, o Diretório do Marquês de Pombal exigiu aos índios tanto a da produção econômica quanto o compêndio de lógica do trabalho sistemático, no sentido de moldar os indígenas em trabalhadores submetidos a princípios de conduta moralmente inadmissíveis.

Nesse contexto, o Diretório dos Índios pode ser entendido como a concessão de uma estranha cidadania resumida em troca das terras e do pertencimento indígena. Nesse sentido, em hipótese alguma podemos afirmar que cidadania pode ser considerada uma “abonação”, “concessão”, uma vez que

ela é uma conquista alicerçada gradativamente em ações participativas e coletivas mútuas e jamais permite que os sujeitos ou grupos coletivos desistam de suas identidades, conquistas e aprendizados em troca de favores assistencialistas (KAYPÓ, 2012). Mais que um modelo de “educação” para os povos indígenas, o Diretório dos Índios nada mais foi que uma política pífida de exploração do trabalho e principalmente de dizimação desses povos, que para a autora Manuela Carneiro da Cunha (1992):

Debate-se, a partir do fim do século XVIII até meados do século XIX, se deve exterminar os índios “bravos”, “desinfetando” os sertões - solução em geral propícia aos colonos - ou se cumpre civilizá-los e incluí-los na sociedade política - solução em geral propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão de obra (CUNHA, 1992, p. 134).

Os pesquisadores dedicados a temática da política do Diretório do Índio são unânimes em afirmar que esse sistema apenas camuflou a estrutura administrativa da mão de obra dos gentios onde os diretores de índios monitoravam inescrupulosamente suas atividades diárias passando a trabalhar de modo compulsório em outras ações laborais de larga escala, como foi o caso da extração das drogas-do-sertão. As lutas constantes dos nativos para estagnar sua exploração através da política do Diretório do Índio aconteceram em forma de renúncias, fugas, apostasias e conflitos.

Somente a partir de 1830 com a eclosão da crise administrativa pombalina foi que em 1831 redefiniram questões relevantes sobre os indígenas em vários aspectos como civilização, educação, catequese e o estabelecimento de colônias resultando na articulação de iniciativas menos arbitrárias sobre os direitos indígenas por parte das províncias através do documento chamado de “tutela orfanológica”.

1.3 A “tutela orfanológica” de 1831.

Consoante a autora Manuela Carneiro da Cunha em seu livro: História dos Índios no Brasil (1992) durante o governo regencial (1831-1840), o Ato Adicional de 1834 contribuiu para as políticas indigenistas implementadas no século XIX através de trâmites das Assembleias Legislativas das províncias. Em suma, definiram questões relevantes sobre os indígenas em vários

aspectos como civilização, educação, catequese e o estabelecimento de colônias dos índios, o que resultou na imediata articulação de iniciativas menos arbitrárias nas questões de direitos dos indígenas por parte das províncias.

Cunha (1992) afirma ainda que foi instituída em 1831 a “tutela orfanológica” pelo governo regencial que tinha o objetivo de assegurar a dignidade dos indígenas, aqueles que por força da “tutela orfanológica”, estava conquistando a alforria do “cativeiro das guerras justas” referente ao embate entre os povos que professavam a fé católica contra aqueles que não a seguiam, considerando-se, assim, a guerra contra os infiéis era considerada incontestavelmente justa. Com esta lei:

Art. 1º fica revogada a Carta Régia de 5 de Novembro de 1808, na parte em que mandou declarar guerra aos índios Bugres da Província de São Paulo, e determinou que os prisioneiros obrigados a servir por 15 anos os milicianos ou moradores que os prendessem; Art. 2º ficam também revogadas as Cartas Régias de 13 de Maio e de 2 de Dezembro de 1808, na parte que autoriza a Província de Minas Gerais a mesma guerra e servidão dos índios prisioneiros; Art. 3º Os índios os índios todos até aqui em servidão serão dela exonerados; Art. Serão considerados como órfãos e entregue aos respectivos Juizes para lhes applicarem a providências da ordenação Liv. 1º, Tit. 88; Art. 5º serão socorridos pelo Tesouro do preciso, até que os Juizes de órfãos os depositem onde tenham salários ou aprendam officios fabris; Art. 6º Os Juizes de Paz nos seus distritos vigiarão e occorrerão aos abusos contra a liberdade dos índios.' (Legislação brasileira, vol. VII, Rio de Janeiro. 1844 p. 516).

A Lei “tutela orfanológica”, ao invés de proteger os indígenas dos interesses ambiciosos das autarquias sociais hierárquicas da época que era o seu objetivo maior serviu mais como instrumento sutil para deturpação das culturas, das riquezas e da expropriação de terras dos povos nativos. Nada obstante, com a criação do advento da República ressoava equivocadamente o discurso de que todos os povos indígenas estavam 'preservados' pela lei anteriormente mencionada.

1.4 Decreto 426 de 1845.

Em 1845, foi criado o Decreto 426, intitulado oficialmente de 'Regulamento Acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios' ou resumidamente 'Regulamento das Missões de 1845 sendo este ornado como o “único

documento indigenista geral do império”, que demonstrava o que realmente as entidades governamentais do período imperial pensavam acerca dos indígenas. Segundo Sampaio (2014, p.178) “no decreto 426 carrega em sua composição a recuperação de experiências de outras propostas de “civilização” que além da catequese e do aldeamento, existiam ainda outros interesses e preocupações como, por exemplo, a criação de escolas nas aldeias, incentivo ao desenvolvimento de ofícios e de “artes mecânicas”, o estímulo à produção de alimentos visando a subsistência e a comercialização, a atração dos índios errantes e a prática da propriedade coletiva”.

Apesar do documento haver uma certas negligências nos meios empregados dentro das incumbências mencionadas no ‘Regulamento das Missões’ no regime e disciplina dos Aldeamentos, uma vez que os mesmo estavam acostumados à liberdade da logística das florestas sertanejas, havia uma preocupação mesmo que sutil em ‘tutelar’ os índios nos seus direitos como tal apenas tramitado no papel na teoria e esta lógica para Carneiro Cunha (1992, p.139), “é mais um documento administrativo do que um plano político”. Sampaio (2014) faz um apanhado crucial sobre o Regulamento das Missões, apresentando de forma sucinta a que cada artigo se refere. A saber:

[...] os artigos 1º e 2º tratam a respeito do diretório geral e dos diretores de aldeias; os artigos, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º tratam a respeito dos funcionários do aldeamento e dos procedimentos administrativos; o artigo 6º é relativo ao trabalho dos missionários; o 10º e o 11º tratam das condições de substituição dos cargos e das graduações recebidas em remuneração aos serviços. Analisando o conteúdo de cada artigo, notamos uma preocupação do Império em administrar as aldeias de “forma correta”, como se fosse uma espécie de negócio ou até mesmo uma espécie de cidade dentro da província, com a necessidade de um tesoureiro, um médico, um diretor que deveria cuidar de tudo, inclusive do processo de ensinar o índio ao trabalho e assim levá-lo a “civilidade”. (...) o Regulamento foi um desastre para os povos indígenas, reforçando o processo de expropriação de suas terras (SAMPAIO, 2014, p.187).

Para Sampaio (2014) o Regulamento já nasce sob o designo de reforma. Havia uma crítica à autonomia e escassez dos missionários conforme são relatadas nos Relatórios Provinciais a partir do ano de 1857. Houve também denúncias de diversas formas de abuso dos diretores em relação aos índios e por esses motivos houve a necessidade de uma reforma no Regulamento. Nesta situação, ainda de acordo com Sampaio: [...] “não é realizada nenhuma grande

mudança no sentido da “catequese e civilização” dos indígenas, mantendo as mesmas prerrogativas, quais sejam: atração dos índios ao processo de “civilização” cuidado com a “catequese e educação”, esforço de estimular a produção interna e de assegurar a autossustentação do aldeamento” (SAMPAIO, 2014, p.195).

1.5 Serviço de Proteção aos Índios – SPI.

Mais de meio século depois surge em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que a princípio tinha por missão fazer contatos com povos isolados e promover a convivência pacífica entre colonizadores e indígenas nas frentes de expansões econômicas, operando por mais de sessenta anos em diferentes dimensões. A fundação do SPI se deu em um período altamente crítico para os povos indígenas isso por que ao longo de todo o país estava acontecendo inúmeras frentes de expansão para o interior uma vez que ocupar a faixa litorânea seria estratégico para repelir os estrangeiros e assim efetivar o domínio do território nacional. Essa expansão atingiu posteriormente às capitais onde havia fortes massacres contra os nativos pois os representantes legais da época defendiam o extermínio dos índios que resistissem ao avanço de integração nacional, promovendo grande revolta em diversos setores da sociedade civil onde o dirigente Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon esteve na defesa dos povos indígenas (SANTOS, 2004).

Os consequentes episódios de massacres aos índios no interior do Brasil eclodiram uma expressiva alteração acerca da dizimação em massa dos nativos que foram veiculados no cenário internacional. Em 1908 o Brasil foi acusado pela sociedade internacional por atos incongruentes de massacre aos índios através do XVI Congresso dos Americanistas ocorrido na Áustria. Estas denúncias levaram o governo federal a buscar uma ação de proteção leiga e privativa do Estado às populações nativas.

Sob inspiração positivista, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, deveria assumir a proteção e tutela desses povos, tendo como objetivo final a “integração dos índios à comunidade nacional” (...) o regime tutelar estava previsto também no Código Civil Brasileiro de 1916, o qual estabelecia que os indígenas eram “tratados como relativamente incapazes para o exercício de determinados atos da vida”, oficializando e reforçando, dessa forma, o regime tutelar (SANTOS, 2004, p. 99).

Sob fortes acusações de genocídio, corrupção, ineficiência de gestão, camuflados na verdadeira proposta do projeto do SPI causou vários pontos negativos como: a carência de recursos (gerando doenças, fome, dentre outras), a falta de preparação e/ ou interesse administrativo dos responsáveis causando permanentemente o menosprezo do esteio aos índios. Nesse sentido, no início da década de 1960 o SPI foi investigado pela CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) que de acordo com os autores Oliveira e Freire, (2006, p.131) “o processo levou à demissão ou suspensão de mais de cem funcionários de todos os escalões”.

Durante os anos do Estado Novo (entre os anos de 1937 a 1945), o SPI foi integrado ao Ministério do Trabalho Indústria e Comércio, refletindo nas questões indígenas as políticas de caráter nacional do presidente Getúlio Vargas. Para Almeida (2015), as populações indígenas passaram a serem vistas, desde então, como comunidades transitórias entre populações indígenas e trabalhadores rurais, esperando assim, em um futuro não distante, o seu desaparecimento. (OLIVEIRA, FREIRE, 2006).

Criado pelo antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro na cidade do Rio de Janeiro em 1953, o Museu do índio, considerado um órgão científico-cultural, é responsável pela política de preservação e divulgação do patrimônio cultural dos povos indígenas no Brasil. Em seu estudo dissertativo: Questões sobre genocídio e etnocídio indígena: a persistência da destruição, Helena Palmquist (2018) afirma que ano de 2013, foi encontrado nesse Museu, o relatório com mais de 7 mil páginas, datado de 1967 que teve visibilidade nacional e internacional. Redigido por Jader de Figueiredo Correia, o documento que se direcionava ao SPI, denunciava desde práticas de servidão por dívidas e epidemias, até crimes violentos como estupros, assassinatos, sequestros de crianças, torturas e massacres praticados por agentes estatais, fazendeiros e até as forças de segurança contra a população indígena.

É relevante ressaltar que no governo de Costa e Silva, especificamente em 05 de dezembro de 1967, em meio à crise institucional ao envolver-se em diversas polêmicas como a do parágrafo anterior englobando também os

nebulosos momentos de ascensão da Ditadura Militar no Brasil, o órgão do SPI e do CNPI foram extintos e substituídos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que unificou os antigos SPI, o Conselho Nacional de Pesquisa Indígena (CNPI) e o Parque Nacional Indígena do Xingu (criado em 1961 no norte do estado de Mato Grosso) cuja função se relaciona à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. É também incumbência desse órgão a coordenação e implementação das políticas de proteção aos povos indígenas (PALMIQUIST, 2018).

1.6 Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), foi o órgão indigenista oficial do Brasil, criada por meio da Lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967 cuja missão é a proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas. Para tanto, a ação do órgão é realizada mediante a coordenação e execução da política indigenista no Brasil, como autoriza a instituição:

Art. 1º Fica o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil, denominada "Fundação Nacional do Índio", com as seguintes finalidades:

I - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista;

II - gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização;

III - promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas;

IV – promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios;

V – promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional;

VI - despertar, pelos instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indigenista;

VII - exercer o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio (Lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967).

A atuação da FUNAI estava teoricamente orientada por diversos princípios destacando-se o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos nativos, gerindo e preservando suas terras como missão defendê-las também da ação predatória e de possíveis invasões de povos exploradores como garimpeiros, madeireiros, o qualquer outro que represente perigo à manutenção da vida e a plena autonomia

e autodeterminação desses povos contribuindo, portanto, para o respeito à diversidade e consolidando o sistema constitucional que reconhece o território brasileiro como democrático e pluriétnico.

Porém, o órgão foi concebido em plena Ditadura Militar sendo por esta razão muito dos seus princípios foram adaptados aos seus interesses geopolíticos e ideológicos do momento histórico. Nessa lógica, as diretrizes anuais da FUNAI passaram a ser quase que exclusivamente uma questão econômica, como a construção de estradas, de hidrelétricas, expansão da agropecuária, a extração de madeira e minérios, a comercialização de artesanatos e contratos de arrendamento como poder de gestão dos bens autofinanciáveis no contexto militar governamental vigente (BRASIL, 2013).

O retrocesso dos direitos indígenas foi bastante visível nessa época, visto que a política desse órgão tinha como lema 'integrar rapidamente os índios para que não fossem um obstáculo para a expansão política e econômica no interior do país' como foi o caso da ocupação e colonização da Amazônia. Dessa forma, o presidente da FUNAI autorizou o plano da construção da rodovia Transamazônica com mais de 4 mil km² que fazia parte do plano nacional de integrar melhor a região Norte do Brasil com o resto do país. A rodovia daria pela primeira vez acesso a partes da floresta que anteriormente eram totalmente inacessíveis (BRASIL, 2013).

Dentro de um discurso nacionalista do presidente Castelo Branco com o slogan: "Integrar para não Entregar", que servia de justificativa para a expansão das obras de infraestrutura e das terras ruralistas com o agronegócio, exploração mineral com a consequente degradação ambiental da Amazônia forçando a realocação e o extermínio de muitos povos nativos (BRASIL, 2013).

Nos anos 1970, a Funai passou a ser um órgão do Ministério do Interior, se tornando inteiramente adepta a política de ocupação da Amazônia. A FUNAI perdurou por 19 anos a figura da tutela como um poder que se contradiz os direitos dos índios. Em relação ao Brasil, percebe-se que a tutela e a educação indígena estão ligadas pela legislação e pelo movimento social brasileiro. Mesmo em uma época de muita repressão, o movimento indígena se tornou uma espécie de inspiração atraente para muitos outros temas que mereciam visibilidade em

forma de protesto.

1.7 Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969.

Durante o governo do militar Artur da Costa e Silva, foi promulgado no dia 17 de outubro de 1969 a Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969 quase três anos após a vigência da Constituição de 1967, sendo caracterizada pela incorporação dos Atos Institucionais, editados aos moldes do regime militar (instaurado após o golpe militar de 31 de março de 1964). Informalmente conhecida como “Constituição de 1969” (o Supremo Tribunal Federal chegou a reconhecê-la como tal) teve participação efetiva na sua edição a junta militar e presidida por Augusto Rademaker que assumiu as atribuições do Presidente da República em 31 de agosto de 1969, devido complicações de saúde (FERREIRA, DELGADO, 2003).

Ao contrário das demais Emendas Constitucionais, que praticamente só evidenciam as alterações textuais efetuadas, essa emenda trazia a reedição desde o primeiro artigo da Constituição de 1967, mesmo os trechos não alterados, acrescentando ainda outras 26 emendas. No que tange à política indigenista a Emenda Constitucional nº 1 apenas alterou o artigo 186 do mesmo diploma legal e acrescentou o artigo 198 na “Nova Constituição” declarando a nulidade de todas as transferências de terras indígenas a quaisquer outros sujeitos, consoante o disposto no artigo 198, § 1º e 2º, conforme segue:

Art. 198. As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a êles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de tôdas as utilidades nelas existentes.

§ 1º Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos silvícolas.

§ 2º A nulidade e extinção de que trata o parágrafo anterior não dão aos ocupantes direito a qualquer ação ou indenização contra a União e a Fundação Nacional do Índio (BRASIL, Emenda Constitucional 1 de 17 de outubro de 1969).

Tanto o artigo 5º do texto constitucional de 1946, o artigo 8º da CF de 1967 como o artigo 8º da Emenda Constitucional de 1969 foram enfáticos em mencionar que competia à União legislar sobre “a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”, portanto, ainda era regulada constitucionalmente a

incorporação do índio à comunhão nacional. Emancipar índios da tutela com frequência seria interpretado pelos juízes que “os índios se identificavam com a massa da população”, objetivando causar o etnocídio destas sociedades e a privação de seus direitos exclusivos e coletivos sobre as terras que desde a Colônia lhes eram assegurados, portanto, considerar os povos nativos “cidadãos comuns” era uma forma precisa exercida pelos órgãos oficiais de evoluir rapidamente os índios em assimilação aos brasileiros e “[...] integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente ao seu povo em um processo acelerado” (GOMES, 2012).

Na Revista História & Ensino: A questão indígena no livro didático “Toda a História”, Mota (1999) menciona que essa realidade tão fortemente arraigadas têm razão de ser em função de que até os anos 70, era comum a suposição de que as populações indígenas naturalmente se extinguiriam através da assimilação à sociedade envolvente e seu fim diante da expansão da economia capitalista. Para Fabrício Ferreira Amorim (2016):

a implementação de projetos de colonização, infraestrutura e expansão econômica na região amazônica, nas décadas de 1970 e 1980, forçou contato de diversas populações indígenas que ainda se encontravam em condição de isolamento, o que provocou grandiosas perdas populacionais e até mesmo a extinção de alguns grupos, devido principalmente, ao contato com enfermidades e doenças (AMORIM, 2016, p. 25).

Se por um lado, pretendia-se agregar os índios em torno de pontos de atração, como batalhões de fronteira, aeroportos, colônias, postos indígenas e missões religiosas. Por outro lado, o foco era isolá-los e afastá-los das áreas de interesse estratégico agregando o monopólio tutelar, ou seja, investindo nos projetos de assistência, saúde, educação, alimentação e habitação aos povos indígenas em troca de certos consentimento à terra e assim, limitava o acesso de pesquisadores, organizações de apoio e setores da Igreja às áreas indígenas (SANTILLI, 1991).

1.8 O Estatuto do Índio de 1973.

Na lógica racional do autor Mércio Pereira Gomes (2012) as décadas de 1970 e 1980 foram momentos marcantes em termos de disseminação de retrocessos na interpretação da condição de vida dos povos indígenas e nas condições de trabalho do principal órgão de proteção ora

enfraquecido e reconfigurado pelo regime civil militar. Configura-se também, um ciclo de forte comiserção dos movimentos sociais no contexto atual brasileiro, acarretando a possibilidade de críticas e denúncias sobre a atuação do poder público.

Naquele momento de redemocratização do país ocorreu uma ampliação dos debates sobre a "questão indígena" através da estimulação organizacional a favor das causas indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da própria organização política crescente dos índios em favor dos seus direitos com a criação de associações indígenas em diversas partes do território brasileiro.

Em 19 de dezembro de 1973 foi promulgada a Lei 6.001, denominada de Estatuto do Índio. Esta lei endossou com precisão a situação dos indígenas no país, já que, a partir desse momento, caberia ao Estado proteger os direitos desses povos nativos como a regularização da situação jurídica e do regime democrático instaurado, durante a década de 80 onde os avanços no que tange à política indigenista no Brasil foram visíveis. Nesse contexto, o artigo primeiro, dispõe:

Art.1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam os demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei (Art. 1º da Lei 6.001/73).

De forma inusual, os indígenas transpuseram a ser protegidos por lei intrínseca, embora ela enfatize à integração dos indígenas à comunhão nacional como mostra o art. 4º em que os índios de acordo com o seu grau de integração à sociedade e são assim considerados:

I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. (Art. 4º, Lei 6.001/73)

Seguindo a mesma linha do Código Civil Brasileiro de 1916, o Estatuto do índio, considerava os índios como “relativamente incapazes”, concepção até pouco tempo vigente. Parafraseando a autora Manuela Carneiro da Cunha, [...] “a maior das armadilhas acerca da história indígena é a ilusão de primitivismo, da segunda metade do século XIX, época do triunfo do evolucionismo, prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado à estaca zero da evolução, e que eram, portanto, algo como fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedades ocidentais e como pararam no tempo, não cabia procurar-lhes sua história [...] (CUNHA, 2012, p.11), dessarte, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal, até que eles fossem integrados à sociedade brasileira.

Não obstante, essa classificação ficou em desuso devido os movimentos indígenas em torno das discussões para a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e as conquistas dos direitos indígenas deliberados na força de norma da Carta Magna do país expectaram a garantia das demandas indígenas como a demarcação de terras, saúde e educação específicas etc., por efeito da perceptibilidade das mobilizações políticas indígenas com vistas à uma cultura de paz e respeito étnico mútuo.

2. A Constituição Federal de 1988 e os direitos indígenas.

Um dos âmbitos que experienciou uma grande transformação com a criação da Constituição de 1988, e que é imprescindível particularmente aqui, é o âmbito da educação. Neste momento do trabalho, analisaremos, com riqueza de detalhes, as ascensões favorecidas pela “Constituição Cidadã”, assim popularmente considerada por muitos.

A Constituição da República Federativa do Brasil em voga foi promulgada em 05 de outubro de 1988 em uma solenidade marcada por fortes discursos, sinalizada pela transição do período democrático do Brasil, depois

de mais de um ano e meio de trabalho da Assembleia Nacional Constituinte empossada em 1987 e assim, substituiu a Constituição anterior de 1947.

A lei de maior poder na esfera nacional (também conhecida como Carta Magna) onde nenhuma outra lei pode ir contra o que nela está transcrito. Ramificada em nove títulos, a Carta Magna trata dos princípios, garantias e direitos imprescindíveis e invioláveis da organização e defesa do Estado, dos poderes Executivo Legislativo e Judiciário, das instituições democráticas, do orçamento e também da tributação de ordem social, econômica e financeira do Estado, como mencionado no próprio texto da lei maior:

"Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia 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 pacífica das controvérsias"(preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Este é o diferencial contido nova versão da Constituição Federal, e fazendo jus ao nome "Constituição Cidadã" visto que a mesma atualizou de forma democrática os direitos, deveres e procedimentos nela inscritos, alocando sua utilidade para regular o interesses, demandas e relacionamento mútuo dos cidadãos - Estado - instituições - sociedade em geral.

A supracitada finda por chamar a atenção ao longo de seu caráter social apresentando um importante divisor de águas na inclusão da garantia os direitos civis especialmente dos povos indígenas, uma vez que mediou a questão indígena com um novo olhar. Se por um lado, o Estatuto do Índio previa preferencialmente que as populações necessitavam ser "integradas" às demais populações da sociedade. Por outro, a Constituição de 1988 passou a admitir o multiculturalismo rompendo com a prática integracionismo cuja práxis sempre intentou incorporar os índios à "comunidade nacional", considerando-os como uma categoria étnica e social transitória vulnerável em vias de trespasseamento.

As escolas passam a ter um novo currículo baseado na educação e realidade do povo, garantindo assim que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas

línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, p. 25, 1988).

Não obstante, ao repelir com o Estatuto do Índio que carregava o peso da tutela e da ideologia assimilacionista, esses termos entraram em desuso e, portanto, se tornaram inconciliáveis com a Constituição de 1988 através da consolidação dos direitos trabalhistas, do reconhecimento dos índios como atores políticos e não mais importante, do reconhecimento da legitimidade diversidade cultural indígena.

Da leitura da Constituição Federal de 1988 é possível observar que esta implementou avanços significativos às questões relativas aos índios e suas populações, servindo de paradigma para elaboração de constituições de diversos Estados, reconhecendo sua organização social, costume, línguas, crenças e tradições, garantindo os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, estabelecendo o dever da União de demarcá-las, protegê-las e fazer com que sejam respeitados os seus direitos (FILHO, 2008, p.93).

Na mesma perspectiva, a Constituição de 1988 em seu Capítulo III, do Título “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, na Seção “Da Educação”, Art. 210 e § 2º dispõe inovações a respeito do universo educacional dos povos indígenas onde redige-se assim que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas com a utilização de suas línguas maternas, ou seja,

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, art. 210).

Os preceitos acima citados eclodiram a perspectiva para que a escola indígena se constitua em instrumento de valorização dos saberes, das línguas e das tradições indígenas e contingencialmente se torne ferramenta de coação dos valores culturais da sociedade em voga.

Consoante à garantia que se efetiva na Carta Magna especialmente em relação aos níveis fundamentais de ensino, cabe o ensino da língua materna desde a base inicial até a conclusão das séries da educação básica, incluindo ainda no Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais. Já no § 1º acrescenta de forma enfática que 'O Estado tem o dever de proteger as manifestações das culturas populares indígenas uma vez que está inserido no processo civilizatório nacional.' (BRASIL, 1988, art. 215).

Outro ponto bastante pertinente que rege na Constituição está na citação do Artigo 231, que é reconhecido aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições das sociedades indígenas no processo escolar. A saber:

Art. 231. 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.

§ 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 à 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.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a

indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé. (BRASIL, 1988, art. 231).

Percebe-se que com a Constituição Federal de 1988, os índios deixaram de ser reputados como categoria social, em artifícios de oclusão, e passaram a ser apreciados como grupos étnicos dissímeis, com mérito a acondicionar de acordo com os capítulos, títulos, secções, artigos e incisos acima citados em relação ao seu modo de vida, de produção no meio ambiente, de reprodução da vida social e sua maneira de ver o mundo.

Dessa forma, é dever inviolável dos estados e municípios, promover e executar o cumprimento desta Lei, ofertando de forma contínua requestando uma educação voltada para a efetivação da comunidade indígena, buscando uma nova realidade de aprendizagem funcional, no que concerne ao ensino da Língua materna. Nesse sentido e contexto, a cultura indígena, mutuamente respaldada, infere ser embasada no reconhecimento dos valores e dos paradigmas de diversas culturas.

Assim, a partir da década de 1990, emergiram profundas transformações no âmbito da educação escolar tanto na propensão legal, como na conjeturação estrutural do Estado responsável pela execução das políticas educacionais. Da chegada dos colonizadores até à promulgação da Constituição Brasileira de 1988, grande foi a ascensão no campo educacional, não obstante, muitos direitos indígenas ainda faltam a se concretizar para que se possa usufruir de uma vida mais digna.

2.1 Legislações Educacionais em prol da Educação Indígena

A elaboração de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei nº.9394/1996, o Conselho Nacional de Educação-CNE de 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais,- PCN's 1998, a Legislação Educacional que define sobre o ensino obrigatório da cultura e história dos povos indígenas (lei nº 11.645 de 10 de março de 2008) e o PNE Plano Nacional de Educação circunscreve-se, portanto, documentos que estimam os direitos legais para as conquistas educacionais que os povos indígenas almejam. A

saber:

2.2 sobre a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei nº.9394/1996 se tornou um marco legal para a estruturação da educação no Brasil, estabelecendo (entre outros aspectos) princípios, determinações e finalidades, incumbências. Na dissertação da assimilação à conquista do direito à diferença: Educação Escolar Indígena no Brasil do autor João Victor de Farias Furtado e Freire (2013) menciona que foi promulgada sete anos após a criação da nova Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN que garantiu, pela primeira vez, uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas. Essa lei além de possibilitar um contexto educacional diferenciado das demais escolas com uso do bilinguismo, tornou possível a inserção da língua materna das comunidades indígenas.

Essa conquista tem um caráter de suma importância na preservação cultural dessas comunidades, uma vez que a língua é um intermediário crucial da identidade cultural da humanidade. Segundo o autor pode-se ver essa realidade no artigo 78 da Constituição que propõe:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1988, art.79).

De acordo com Freire (2013) o artigo 79 da Constituição de 1988 também faz menção à questão da preservação cultural da educação indígena. Ele afirma que se deve “fortalecer as práticas socioculturais” e a língua materna de cada comunidade indígena apoiando-se em programas de formação de pessoal especializado, no desenvolvimento de “currículos e programas específicos e na elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado”.

2.3 Conselho Nacional de Educação-CNE de 1995

O Conselho Nacional de Educação-CNE, é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. De forma análoga o documento enfatiza discussões das diretrizes no decorrer do texto sobre questões e aspectos referentes aos indígenas como também aplicam as etnias como um todo.

2.4 Sobre a vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's de 1998

No início da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), não tinham em seus escritos um cerne dando ênfase na história e na cultura indígena, nem tampouco na história e na cultura africana e afro-brasileira. Porém, de acordo com Ramos et al. (2018, p. 66), “fundamentavam-se nas discussões da época sobre multiculturalismo, apresentado como “pluralidade cultural” nos Temas Transversais”. Até por que, as obras didáticas da década de 1990 mal apresentavam os indígenas, apenas textos complementares para mostrar ao público-alvo uma sutil demonstração dos personagens ‘índios’. Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's de 1998 respalda à pluralidade cultural, perfazendo análises conceituais e valorativas, que envolvem debates educacionais com os chamados temas transversais dos ciclos de Ensino Fundamental, e da articulação de fatos ocorridos atualmente com o envolvimento dos grupos indígenas e jurídicos tanto no sentido geral de uma legislação educacional específica, como na legislação indigenista contemporânea (SILVA, 2014).

2.5 Sobre a vigência da Lei de Orientações Curriculares nº 11.645/2008

Segundo o trabalho: A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental das autoras Goulart; Melo, 2013 p.37), ocorreu em março de 2008 a aprovação da lei 11.645/08, que estabelece o tratamento da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo da educação básica, envolvendo, portanto, todas as disciplinas do ensino fundamental e

médio. Com essa aprovação dessa lei, os povos indígenas, suas identidades e suas culturas, tiveram uma forma evasiva de quase 500 anos de menosprezo, de ataques sistemáticos de aculturação, desdém de suas identidades, diversidade, etnias memórias e uma possante negação de direitos e desconsideração às suas etnias como bases edificadoras da história do país.

Esse documento traz orientações pertinentes para a promoção de um ensino de História que garanta a inclusão afirmativa da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, articuladas com as redefinições do CNE, tal como menciona o documento supracitado:

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).

Dessa forma, com a formulação das políticas educacionais inclusiva no currículo escolar, faz com que todos discutam a temática indígena nas escolas de todos os níveis, a partir disso podemos tratar com mais respaldo os povos indígenas como pessoas repletas de direitos e não somente como pessoas que vivem em florestas, caçam e pescam tirando todo seu sustento dela.

2.6 Sobre a vigência do Plano Nacional de Educação - PNE de 2001

No ano de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação - PNE representado pela Lei nº 10172, sendo passado o poder legal da manutenção da educação indígena para os Estados com o financiamento do Ministério da Educação. Grupioni faz uma sutil crítica construtiva sobre os objetivos do PNE:

Entre os 21 objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais às comunidades indígenas para todas as séries do

ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino. Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas, como carreira específica do magistério, e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena (GRUPIONI, 2008, p.82).

Diante desse cenário de reformas na educação escolar indígena, percebe-se que será de suma importância para uma maior visibilidade de conteúdos indígenas nos livros didáticos que será nosso próximo passo na dissertação em exposição

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 A importância e complexidade do livro didático

Direciona-se neste momento da pesquisa que o livro didático é a ferramenta principal que norteia a maioria dos professores e alunos das redes pública e privada de ensino do país. Não é de hoje que ele é objeto de estudo e crítica por parte dos educadores e pensadores do nosso país uma vez que seus exemplares não atendem à demanda suficiente de alunos de determinada escola. Muitas vezes não aborda conteúdos considerados imprescindíveis para a construção do conhecimento; e quando traz geralmente apresenta-se de forma muito simplificada e/ou superficial sobre a temática trabalhada neste estudo. De acordo com o livro: O historiador e o livro escolar: História da Educação do autor Choppin (2002), o livro didático não é apenas um mero instrumento pedagógico, isto é, livros são produtos de grupos sociais que através dele buscam perpetuar suas identidades seus valores, suas tradições, suas culturas (CHOPPIN, 2002, p.10).

Seguindo a mesma lógica de raciocínio, no texto, contido nos anais do evento: A representação do índio no livro didático das autoras Barbosa e Reis (2012), mencionam que “o

livro didático é, a ferramenta mais acessível quando se fala em bem comum, e por isso se torna a principal referência para trabalhar o ensino de história. Ainda sobre o uso do livro didático na sala de aula, as autoras afirmam que é ele quem direciona o Ensino de História”. (BARBOSA; REIS, 2012, p.1).

Já a obra: Livro didático e conhecimento histórico, uma história do saber escolar a autora Bittencourt (2013, p. 70) realiza uma caracterização do livro didático, o caracterizando como material de inúmeras facetas e possibilidades. Segundo a autora, o livro didático chega à rede pública de ensino, como material de uniformização das crenças, sejam elas acadêmicas como religiosas (BITTENCOURT, 2013, p. 72). Ainda nas palavras da autora, o livro didático trata de um objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros. Se caracterizando pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo (BITTENCOURT, 2013, p. 299).

Em consonância, Silva (2008), afirma que:

a trajetória do livro didático no Brasil é controvérsia desde de seu nascimento, e a chegada do livro didático ao Brasil se data ao começo do século XX e com isso, o Brasil o recebe em uma época conturbada de mudanças tanto em cenário político como educacional. e torna-se marco de mudanças em questão de didática para o trabalho se ser trabalhado em sala de aula (SILVA, 2008, p. 4).

Em sua obra intitulada: As Belas Mentiras: a ideologia subjacente nos livros didáticos, a autora Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella afirma que os livros didáticos:

não levam em conta os conflitos entre indígenas e não indígenas; oscilam entre considerar os indígenas de forma romântica e enxergá-los como terríveis e cruéis; ou ainda, ora exaltam o indígena, ora o ridicularizam; “teriam sido sempre colaboradores de seus conquistadores e exploradores portugueses”; finalizando, as crianças indígenas são muito felizes e têm uma relação igualitária/harmoniosa com as crianças não indígenas; os indígenas vivem nas florestas e não nas reservas (NOSELLA, 2005, p. 191-197).

É nesse processo que a História foi e ainda é (segundo alguns pesquisadores do assunto) uma das disciplinas mais projetadas e complementares pelas grades curriculares das escolas. Porquanto, criticados os livros didáticos de História a maioria das vezes considerados os culpados pelos infortúnios do ensino de História, assim, os livros didáticos se tornaram invariavelmente um tema controverso.

O livro didático assume importância relevante, pois não seria possível ao aluno copiar de próprio punho o conteúdo ministrado em todas as aulas. Como se sabe, a carga horária da disciplina de História é de três aulas semanais isso quer dizer que o tempo de aula é pouco e

compromete um estudo mais profundo acerca da historiografia indígena que está contida no livro aqui exposto. Além disso, ele também auxilia como fonte de pesquisa na hora da resolução das atividades, na escola ou em casa e serve de guia aos professores na hora da elaboração e dinamicidade das suas aulas. Mas, esse material precisa ser analisado como referência e ser confrontado, repensado e discutido por alunos e professores e pessoas que se interessem pelo assunto.

3.1.2 Programa Nacional do Livro Didático - PNDL

É consensual que o Programa Nacional do Livro Didático é o mais antigo dos programas de acordo com o seu histórico e dinamicidade. Ele sempre esteve voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se no Brasil em 1937. [...] Ele visa à distribuição do livro didático a estudantes das escolas públicas e hoje atende a educação básica nacional, excetuando-se a educação infantil. [...] Desde 1985 os professores participam da escolha dos livros didáticos a serem adotados (BRASIL, 2017).

Executado colaborativamente pelo Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi instituído pelo Decreto nº 9.099, de 2017, com a finalidade de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017).

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, ampliou o escopo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), incluindo as obras literárias, e a previsão de outros materiais de apoio à prática educativa: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2017).

O PNLD é realizado em ciclos de atendimento, abarcando as modalidades da educação básica (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e ciclos específicos para atendimento das modalidades de educação especial (educação de jovens e adultos, educação para cegos, educação para surdos, entre outras), com prazo de distribuição entre 03 e 04 anos (BRASIL, 2017).

A etapa de avaliação pedagógica, de execução exclusiva do MEC, visa garantir a qualidade dos materiais que serão distribuídos, tendo como fundamento o edital a que se refere, estando as demais etapas previstas no Decreto nº 9.099, de 2017 sob responsabilidade do FNDE. Ainda tem característica de transversalidade a despeito das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que contribui diretamente para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2017).

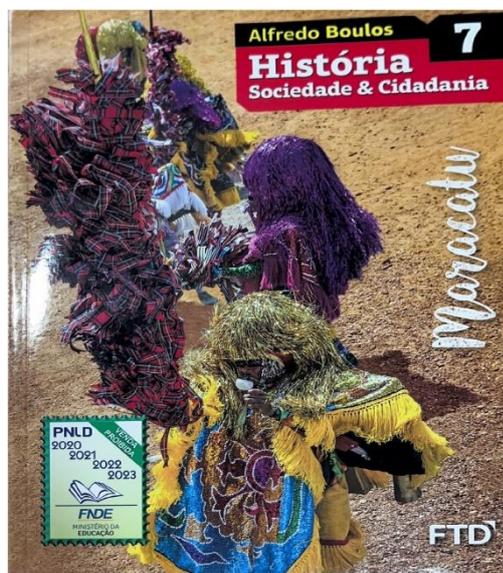
3.2 Desmistificando as histórias e culturas indígena

Em tese, os povos indígenas começam a aparecer nos moldes históricos a partir da chegada dos europeus e com o processo de ocupação dos povos provenientes do continente europeu sobre o atual território brasileiro. Nestes anais didáticos e paradidáticos, os povos indígenas são expostos de forma mistificada, mas está presente nos textos sutis e nas capas dos livros didáticos. Quando ocorre esporadicamente a referência esta é marcada genericamente sem identificação étnica, com suas línguas, em seus diferentes espaços, em suas formas sociais de organização e cultura. (LEMOS, 1999).

Nesse sentido e contexto, a maior parte dos livros didáticos de História apresentam as populações indígenas sob um bloco homogêneo, ou seja, como sendo todas pertencentes a mesmos povos. Se por um lado, as obras didáticas, na grande maioria, também apresentam os povos indígenas como personagens identificados com estereótipos, tais como a passividade, a inferioridade cultural, a incivilidade. Por outro lado, exibem nas mesmas obras didáticas os brancos europeus associados a características de superioridade. Em suma, os povos indígenas são retratados nos livros didáticos como primitivos e o branco europeu como civilizado.

Freire (2002) afirma que a representação que cada estudante brasileiro tem dos povos indígenas é prioritariamente aquela que foi transmitida na sala de aula, com a ajuda do livro didático. Assim as aulas de histórias são as principais responsáveis pela representação indígena no Ensino Fundamental. Dessa forma, o livro didático é distribuído gratuitamente na esfera pública e serve como norteador dos temas que os alunos precisam aprender como requisito mínimo para as avaliações internas ao ambiente escolar e externas. Mas, o que ele tem ensinado aos estudantes a respeito da temática “história e cultura indígena”? Com essa indagação, o presente trabalho pretende apresentar discussões sobre os conteúdos de História: seleção e organização do livro HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania do autor Alfredo Boulos Júnior - 7º ano, 4ª edição de 2016.

3.2.1 Sobre a capa do livro



A capa do livro é chamativa e interessante. Envolvida num entrelace de cores misturada com areia e barro. A fotografia registra um momento do maracatu rural de Aliança, no estado de Pernambuco, em 2015. O maracatu rural é uma manifestação cultural afro-brasileira que costuma ocorrer entre o Carnaval e a Páscoa. Também conhecido como maracatu de baque solto ou maracatu de orquestra, ele é formado pela associação de dança, música e poesia. Esse tipo de maracatu foi criado pelos trabalhadores rurais da Zona da Mata de Pernambuco, na virada do século XIX para o século XX. A proximidade temporal com a abolição faz com que os pesquisadores considerem essa festa uma brincadeira do negro liberto.

Desde 2014, o maracatu rural é considerado patrimônio imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Desse modo, o mesmo traz o diferencial histórico voltado a manifestação cultural afro-brasileira, mas merecia uma capa enfatizando a figura indígena uma vez que o autor trabalhou quatro capítulos destacando a história e cultura indígena sem falar de textos e parágrafos complementares no decorrer dos demais capítulos que faz menção a figura indígena.

3.2.3 Resumo da coleção

A coleção aborda os principais temas do ensino de História, desde as primeiras comunidades humanas até os dias atuais. Seu texto é acessível e realmente didático, as imagens se distinguem pela beleza e pelo valor histórico, tornando o estudo convidativo e a leitura prazerosa. A obra também estimula a reflexão sobre problemas contemporâneos e a participação

cidadã na sociedade. Além disso, a coleção está em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se apoia em pesquisas rigorosas, sempre que possível mostrando mais de um ponto de vista para o mesmo acontecimento, e firma compromisso com a ideia de que desenvolver a leitura e a escrita dos estudantes é tarefa de todas as áreas.

3.2.4. Por que estudar a temática indígena?

Em consonância com o autor Boulos Júnior (2018) desde 1981, o mais destacado dos movimentos sociais de defesa dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil já reivindicava a inserção da História desses povos nos currículos escolares, o que, por si só, evidencia sua importância nas conquistas posteriores envolvendo legislação e Estado. Nas décadas seguintes, os movimentos sociais estavam ativos e, juntamente com seus aliados da sociedade civil, conseguiram uma grande conquista em 2003, quando, coroando uma luta de décadas, foi promulgada a Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras.

A Lei n. 11.645/2008 modificou a Lei n. 10.639/2003, fruto da luta dos movimentos sociais indígena acrescentou a obrigatoriedade de também se estudar história e cultura dos povos indígenas no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares.

Então, é por obediência à lei que se deve estudar a temática afro e a temática indígena? Não só, pois, além de obedecer à lei e contribuir, assim, para a construção da cidadania, há razões para se trabalhar a temática indígena na escola que merece ser explicitada. A saber:

- * o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades;
- * o presente trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à história”;
- * o estudo dessa temática contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não.

Cabe lembrar também que a população indígena (1.652.876), segundo o Censo do IBGE (2022), vem crescendo e continua lutando em defesa de seus direitos à cidadania plena. Já os afro-brasileiros (pardos e pretos, segundo o IBGE) constituem cerca de metade da população brasileira. Além disso, todos os brasileiros, independentemente da cor ou da origem, têm o direito e a necessidade de conhecer a diversidade étnico-cultural existente no território nacional. Sobre esse assunto, o historiador Itamar Freitas afirma que: [...] nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa.

Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie [...] (FREITAS, apud OLIVEIRA, 2010. p. 161).

3.3 Contextualizando os conteúdos de História: seleção e organização do livro didático HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania do autor Alfredo Boulos Júnior - 7º ano, 4ª edição de 2018.

O livro didático: HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania do autor Alfredo Boulos Júnior está voltado para o público do 7º ano do Ensino Fundamental II, divididos em 4 unidades. distribuídos em 12 capítulos, divididos em 4 unidades. A saber:

A Unidade 1 se encontra dividida em dois capítulos. Vejamos:

- Povos e culturas indígenas / Povos e culturas africanas

A Unidade 2 se encontra dividida em três capítulos. Vejamos:

- Europa Feudal / Renascimento e Humanismo / Reforma e Contra Reforma.

A Unidade 3 se encontra dividida em quatro capítulos. Vejamos:

- Estado Moderno, Absolutismo – Mercantilismo / As Grandes Navegações / Conquista colonial espanhola na América / A colonização da América portuguesa.

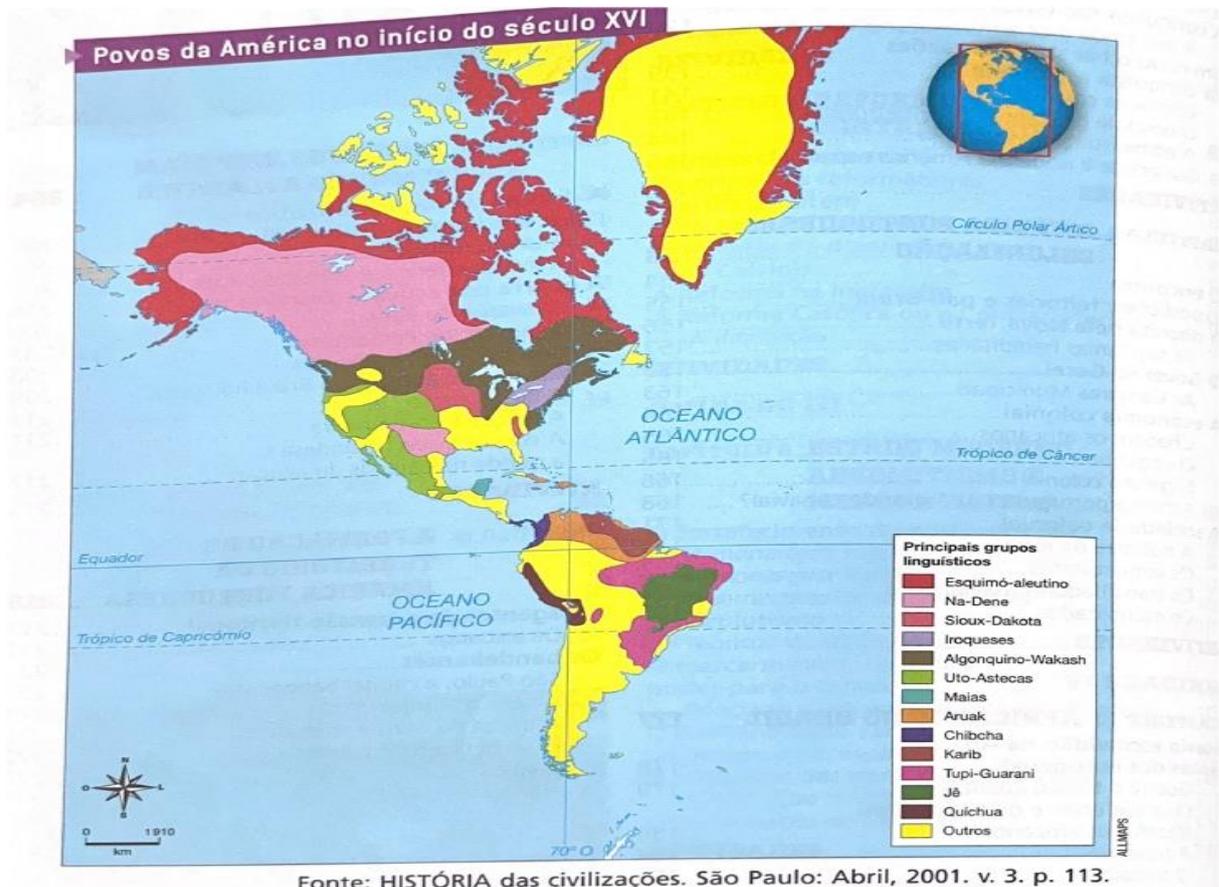
A Unidade 4 se encontra dividida em três capítulos. Vejamos:

- Os Africanos no Brasil /A disputa dos Europeus no mundo Atlântico / Formação territorial da América Portuguesa.

3.3.1 O capítulo 1: O Povos indígenas: saberes e técnicas

O capítulo 1: O “Povos indígenas: saberes e técnicas, Boulos Júnior (2018), desenvolveu este capítulo visando atender uma das habilidades da BNCC: que consiste em identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. O encaminhamento selecionado pelo autor foi explorar o mapa ilustrado que segue

abaixo, informando que os povos ameríndios possuem culturas próprias e diferentes umas das outras.



De acordo com Boulos Júnior (2018) o objetivo geral nesse capítulo é estimular o alunado a perceber a diversidade de povos e culturas existente na América por ocasião da chegada dos europeus. No referido mapa, estão identificadas as áreas habitadas por diversos povos ameríndios. Com isso, pretende-se também estimular o interesse do alunado pelo estudo de alguns aspectos da vida social principalmente dos povos: astecas, maias, incas e tupis. Observamos que o autor lança uma questão interessante para o debate com os alunos onde em uma das perguntas abaixo do mapa menciona: que relação podemos estabelecer entre o número e a diversidade de povos ameríndios? Analisando esta pergunta, percebe-se que o autor generaliza o fato de todos serem ameríndios. Todavia, cada um deles pertence a um povo diferente e indica que as diferenças de aparência podem auxiliar o aluno a refletir sobre a diversidade dos povos indígenas (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Dando continuidade ao capítulo 1, o subtítulo “Os Tupis” é ilustrado pela imagem acima que chama atenção do leitor. Boulos Júnior (2015) discorre sobre a história e cultura dos tupis anterior à chegada dos europeus. A saber:

Quando Pedro Álvares Cabral aqui chegou, havia milhões de indígenas agrupados em mais de mil povos falantes de cerca de 1 300 línguas. Boa parte dessas línguas pertencia ao tronco Tupi. Calcula-se que, na época, a população tupi era de 1 milhão de pessoas. Os povos tupis tinham uma origem comum: a atual Floresta Amazônica. Suas casas eram ruidosas e movimentadas. Suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual. Por volta de 500 a.C., eles começaram a se expandir; uma parte deles caminhou pelo interior em direção ao sul; outra parte rumou até a foz do rio Amazonas e depois avançou pelo litoral no sentido norte-sul. Os tupis praticavam a agricultura, com destaque para o cultivo da mandioca, planta que foi descoberta e domesticada por eles. Para complementar sua dieta caçavam, pescavam e coletavam produtos da floresta. Entre os grupos tupis que habitavam o litoral estavam os tupinambás da área onde hoje é o Rio de Janeiro; e os tupiniquins que tinham suas aldeias onde hoje é Porto Seguro, na Bahia (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 17).

Concluindo sobre o subtítulo “Os tupis” percebemos que o conhecimento acumulado sobre os indígenas do Brasil é pouco disseminado entre nós, o que leva muitas pessoas a reproduzir juízos extraídos do senso comum. Um equívoco, por exemplo, é considerar os povos indígenas como parados no tempo, como muitas vezes vemos em noticiários, jornais e revistas. As sociedades indígenas passaram por mudanças significativas. São histórias de milhares de anos, marcadas por confrontos e alianças, deslocamentos, conquistas e perdas; enfim, uma história tão movimentada e interessante quanto as de outros povos.

Os dados sobre a população indígena em 1500, quando os portugueses aqui chegaram, são divergentes. Alguns dizem que havia de 2 a 4 milhões de indígenas. Outros afirmam que

poderia variar de 6 a 10 milhões. Outros, ainda, mais ponderados acham que seria de 3,5 a 6 milhões. De uma forma ou de outra, eram milhões de indígenas, agrupados em centenas de povos falantes de cerca de 1.300 línguas (BOULOS JÚNIOR, 2018, p.17).

Retomemos o texto da Lei nº 11.645/08 que preconiza o ensino dos “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”. Em se tratando do ensino, especialmente nos livros didáticos, reitera-se a importância e necessidade de textos, imagens, debates que propiciem a desconstrução de estereótipos resgatando as suas contribuições nas áreas social, política e econômica, concernentes à história do Brasil (BOULOS JÚNIOR, 2018). Já na página 18 há duas imagens seguidas de um texto: Objetos que contam história. Este texto sugere aos alunos a observação investigativa sobre as confecções de mantos dos indígenas.

Conforme Luís Donizete Benzi Grupioni (1994):

Atualmente, existem [...] exemplares de mantos de penas dos extintos índios Tupinambá, todos conservados em museus europeus. Embora não seja possível precisar sua origem [...], presume-se que foram levados para a Europa entre os séculos XVI e XVII, por viajantes, missionários e militares que estiveram em missões no Brasil. Todos esses mantos mostram semelhanças marcantes em seus detalhes. Apresentando-se na forma de capas, têm a borda inferior ligeiramente arredondada e mais larga que a parte superior. O manto guardado no “Museu do Homem”, Paris, se diferencia dos demais por possuir um capuz e apresentar, em sua extremidade superior, uma tira de miçangas azuis e brancas. Isso demonstra que, possivelmente, esse manto tenha sido adquirido de índios que já mantinham relações de troca com os europeus. (GRUPIONI, 1994. p. 251).

A citação de Grupioni (1994) acima traz a fonte dos locais onde as peças estão: Museu Nacional da Dinamarca e Museu do Homem, em Paris. Nas respostas para o professor o autor indica que há seis mantos deixados pelos tupinambás, todos conservados em museus europeus. Também informa que tais objetos foram levados do Brasil entre os séculos XVI e XVII e estão expostos na Europa nos “gabinetes de curiosidades exibidos como troféus de conquista e utilizado por cientistas para defender ideias racistas” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p.18).

3.3.2 O capítulo 9: A colonização da América portuguesa

O capítulo 9 titulado “A colonização da América portuguesa”, o autor desenvolveu esse momento do livro visando atender às habilidades EF07HI02 e EF07HI06 da BNCC, contextualizando a Identificação das conexões e interações entre as sociedades do Novo

Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indica a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. Comparando as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

De acordo com Boulos Júnior (2018) o objetivo desse capítulo é estimular o interesse do alunado pelos primeiros contatos entre portugueses e indígenas a partir de um registro da época de 1556. O autor inicia esse momento enfatizando um mapa que representa um momento da relação entre indígenas e portugueses; nem o único nem o derradeiro. Logo em seguida faz as seguintes indagações sobre o mapa abaixo. A saber:



- » O que se vê na cena circulada em vermelho?
- » E na cena circulada em verde, o que se vê?
- » O que se observa na cena circulada em azul?
- » E no mar, o que se vê?
- ». Será que a relação entre portugueses e indígenas foi amigável como na cena mostrada no mapa?
- ». Será que os indígenas aceitaram pacificamente dividir com os portugueses as terras onde viviam?

O autor procura nortear o aluno através do mapa refletindo sobre as relações comerciais entre os povos nativos e os europeus. Os mercadores portugueses obtinham o pau-brasil mediante o escambo (comércio feito sem o uso de dinheiro) com os tupiniquins (indígenas). Estes forneciam a madeira, que eles próprios haviam cortado e transportado por vários quilômetros até o litoral, e, em troca, recebiam dos portugueses machados, facas, colares, canivetes, espelhos e outros objetos práticos a eles. (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 274).

Ao mencionar sobre o escambo, o autor utiliza expressão como: os indígenas forneciam aos portugueses a madeira, e recebiam em troca machados, facas, colares, canivetes, espelhos e outros objetos práticos a eles. Ao utilizar a expressão “forneciam” pode induzir o aluno a crer que o comércio com os indígenas era voluntário e ordeiro e que a troca desses produtos era justa, e ao citar que os objetos trocados eram úteis aos indígenas substancia os estereótipos de ingenuidade e que na negociação com os tupiniquins os mesmos aceitaram a troca sem nenhum tipo de objeção e/ ou violência. Em forma de “encontro” causou estranheza onde o autor narra que: “os tupiniquins estranharam quase tudo: as enormes embarcações, as roupas, as botas, os chapéus, as armas de fogo e a língua daqueles homens de pele branca e face rosada. Os portugueses, por sua vez, também estranharam os tupiniquins. Esse estranhamento ficou registrado na carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 154).



Mas, será que os indígenas aceitaram pacificamente dividir com os portugueses as terras onde viviam? A resposta é NÃO! Ela variou no tempo e no espaço; inicialmente, na época do escambo, os portugueses estabeleceram relações amigáveis com alguns grupos de indígenas e entraram em atrito com outros. Com o início da ocupação econômica das terras americanas e a montagem de engenhos, os portugueses passaram a capturar e a escravizar indígenas, de modo que as relações entre eles se tornaram predominantemente conflituosas pois a reação dos indígenas à presença europeia em suas terras não foi uniforme nem homogênea. Em alguns lugares foi de convivência; em muitos outros, porém, foi de resistência e de rejeição ao colonizador (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Analisando a imagem acima percebemos que tais narrativas de estranhamento e comparação são sempre acompanhadas de imagens que mostram as diferenças em especial na forma de se vestir, o uso de adereços, a postura, o modo de falar, agir, pensar podem intensificar as representações de superioridade cultural europeia. Todavia, trata-se de um estranhamento que causou diversos prejuízos ao estudo da história e cultura indígena e da própria história e cultura indígena. O professor pode mediar através das orientações contidas na Lei nº 11.645/08 utilizando-se de diversas metodologias e ferramentas didáticas no intuito da prática desconstrutiva dos diversos estereótipos perpetuados há tanto tempo nos livros didáticos e no senso comum do ambiente social (BOULOS JÚNIOR, 2018, p.154).

Sobre a verdadeira intenção dos portugueses nas terras brasileiras, Castro (1995) menciona o seu ponto de vista sobre essas terras explanando sobre os seres que havia nela:

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura [...]; e nisso têm tanta inocência como têm em mostrar o rosto [...]. [...] Os cabelos [...] são corredios [...] de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. Essa terra, Senhor, [...] é toda praia [...] e muito formosa [...]. Até agora não pudemos saber se haja ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal. [...] Contudo, a terra em si é de muitos bons ares. [...] As águas são muitas, infinitas [...]. (CASTRO, 1995. p. 29, 34-35).

Interpretando a citação da autora Castro (1995) Boulos Júnior (2018) disponibiliza um boxe “*Dialogando...*” com as seguintes perguntas, seguidas de possíveis respostas: Como os indígenas foram descritos por Caminha? Como pessoas bonitas, com “bons rosto e bons narizes”. O que Caminha estranhou nos tupiniquins? o fato de andarem nus e não se

envergonharem disso. Os tupiniquins, o que estranharam nos portugueses? O modo de falar e de se vestir dos portugueses (cobertos da cabeça aos pés), que era muito diferente do dos indígenas. E a terra onde hoje é o Brasil, como foi descrita por Caminha? Como formosa, de “muitos bons ares” e com águas “infinitas.” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 154).

Observa-se que Boulos Júnior (2018) propõe uma leitura de imagem e questões que podem levar o aluno, não só a compreender questões do passado, mas também a refletir sobre o presente. Mas para isso é necessário que o aluno tenha esse direcionamento, pois essas representações de autoridade e submissão, de encantamento e superioridade se perpetuam até hoje (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Segundo Boulos Júnior (2018) as diferenças entre portugueses e indígenas no tocante à língua, às vestimentas e aos adornos refletem seu pertencimento a diferentes culturas. Mas vale ressaltar que o aluno pode imaginar (observando a imagem) que os portugueses se mostravam superiores aos tupiniquins em vários aspectos naquela época devido o acesso a certos apetrechos que os tupiniquins não tinham e com isso os mesmos ficavam encantados. Cabe ao professor desconstruir estereótipos através de um trabalho repleto de conhecimento histórico escolar incluindo reflexões, análises e contextos, ressaltando aos alunos que não existe cultura superior tampouco cultura inferior, mas sim culturas diferentes. Para Bittencourt (1998) o conhecimento histórico escolar:

[...] não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. [...] “Nenhuma disciplina escolar é uma simples filha da ‘ciência-mãe’ [...] e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais. (BITTENCOURT, 1998. p. 25).

Compreendemos que o conhecimento histórico, artístico, contido nos livros didáticos é necessário e não se trata de anular o que está nos livros, mas de valorizar as diversas culturas a partir do que se coloca nos livros. O autor sugere ao professor que o trabalho com leitura dessas imagens pode proporcionar aos alunos pensar o estranhamento, os encontros e desencontros entre os diversos povos. Acreditamos que é importante a leitura com esse olhar, pensar sobre o que os europeus poderiam ter pensado, mas também levar os alunos a refletirem sobre a necessidade de rever esses olhares e não mais perpetuar as mesmas visões

estereotipadas e distorcidas dos indígenas como à época da chegada dos europeus (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Finalizando o capítulo, para Boulos Júnior (2018, p.154), inicialmente, esta parte da América não despertou o entusiasmo dos portugueses. Em primeiro lugar, porque nelas não encontraram ouro nem prata; em segundo lugar, porque vinham tendo lucros enormes com o comércio de especiarias (pimenta, cravo, canela, noz-moscada, gengibre etc.) com a África e as Índias.

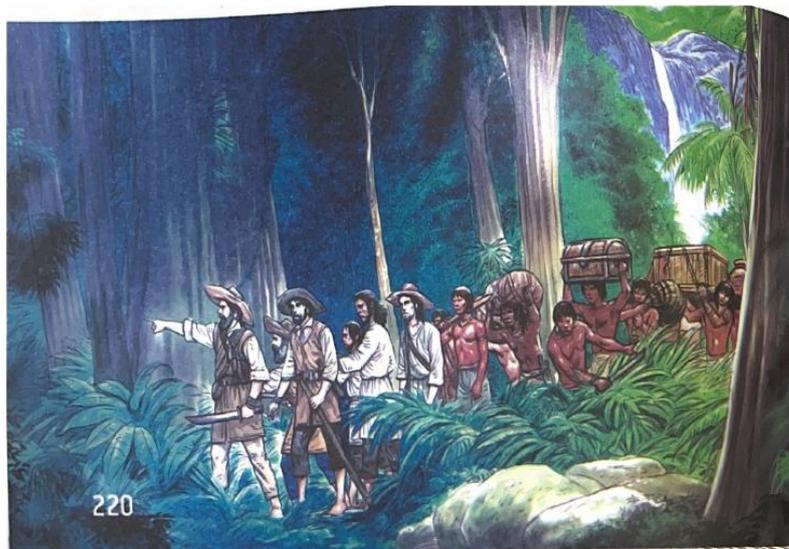
Na seção “Para refletir” página 162 Boulos Júnior (2018) traz textos e imagens sobre os conteúdos estudados que, acompanhados de questionamentos diretos, estimulam os alunos a refletir e discutir sobre os temas abordados.

3.3.3 Capítulo 12: A formação do território da América portuguesa

O capítulo 12 titulado: A formação do território da América portuguesa. Este capítulo foi elaborado visando atender às habilidades da BNCC, ou seja, analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos e identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

O autor inicia o capítulo com o subtítulo: **A caça ao índio** afirmando que:

desde o início, os paulistas prenderam e escravizaram índios. A partir de 1620, porém, com o crescimento das plantações de trigo em São Paulo, aumentou muito a procura por trabalhadores. Então os paulistas organizaram grandes bandeiras de caça ao índio. Para conseguir aprisionar muitos indígenas de uma só vez, atacavam as missões jesuítas. As principais bandeiras de caça ao índio, chefiadas por Antônio Raposo Tavares, destruíram, em apenas dez anos (1628-1638), as missões de: ‘Guairá’ no Paraná, ‘Itatim’ no Mato Grosso do Sul e ‘Tape’ no Rio Grande do Sul (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 221).



As expressões preconceituosas são palavras (ditados) comuns na linguagem que têm sua origem, e por isso, devem ser problematizadas no vocabulário. A terminologia correta para povos originários é “indígenas”. A palavra “índio” surgiu durante a colonização e tinha suas raízes em uma ideia caricata de “selvageria”, “brutalidade” relacionadas a esses povos, de acordo com os colonizadores. Não obstante, ela faz reportarão aos povos da Índia, uma vez que, Dom Pedro estava à procura do país asiático (a princípio conhecido como: ‘as Índias’) quando chegou ao Brasil. Nesse sentido e contexto, Milanez et al (2019) complementa esse “erro” de expressão:

a doença do racismo, essa espécie de epidemia global do racismo, se originou da nossa separação da natureza, quando nós nos separamos da natureza a ponto de não compartilharmos mais com a natureza a riqueza da diferença. Quando se disse que a diferença é o outro, é a impossibilidade de aceitar a diferença, de aceitar o outro como diferença - isso gerou o que nós reconhecemos historicamente como racismo (MILANEZ ET AL., 2172, 2019).

O professor deve trabalhar em sala de aula a questão da Lei 14.402/22, aprovada pelo Congresso Nacional em julho do ano passado, que deixa de lado o termo índio de 19 de abril e passa a ser comemorado o Dia dos Povos Indígenas. O termo “índio” mencionado várias vezes no texto da página 221 é considerado preconceituoso, um erro histórico contra os povos originários, representam também a exposição das individualidades dos povos.

O que o movimento indígena reivindica é que esse termo [índio], que é colonizador, que reproduz um pejorativo que remete à ideia eurocêntrica de que somos atrasados, de que somos todos iguais, no sentido de que as diferenças linguísticas e culturais são desconsideradas, seja substituído por como nos autodenominamos" (...) que a palavra "índio" "esconde toda a diversidade dos povos indígenas (G1-GLOBO, 2023).

O preconceito acaba sendo reforçado com estereótipos de que indígena é meramente aquele que mora dentro da floresta, que anda, tem vestimentas. Essas características cria um cenário de um racismo porque o alunado se prende na ideologia de um indígena do cabelo liso, dos olhos puxados, uma pele avermelhada e que ainda persistem em comemorações alusivas à data comemorativa de 19 de abril e nos livros escolares como nesse dito cujo. Para que possa quebrar esses tipos de estereótipos e preconceitos sejam evitados é de suma importância buscar informações a respeito deste tema.

Na página 221 o autor Boulos Júnior (2018) expõe o texto: A resistência guarani.

Acreditava-se que a maioria dos índios escravizados pelos bandeirantes era vendida no Rio de Janeiro e na Bahia para trabalhar nas plantações de açúcar. Mas o historiador John Manuel Monteiro comprovou que a maioria desses índios era destinada às fazendas de trigo de São Paulo, que vinham crescendo e exigindo muitos trabalhadores. Além de trabalhar no cultivo de trigo, eles também produziam e transportavam a farinha de trigo de São Paulo ao porto de Santos, no litoral paulista. Os indígenas, bem como os africanos, nunca aceitaram a escravidão pacificamente. Reagiam a ela de várias formas: suicídio, fugas para o interior e rebeliões. Depois da destruição das missões de Guairá, Itatim e Tape, por exemplo, os indígenas enfrentaram os bandeirantes, inclusive usando armas de fogo. Nessa luta venceram duas importantes batalhas: a de Caasapaguaçu, em 1638, e a de Mbororé, em 1641. Após essas derrotas, o bandeirismo de caça ao índio entrou em declínio (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 221).

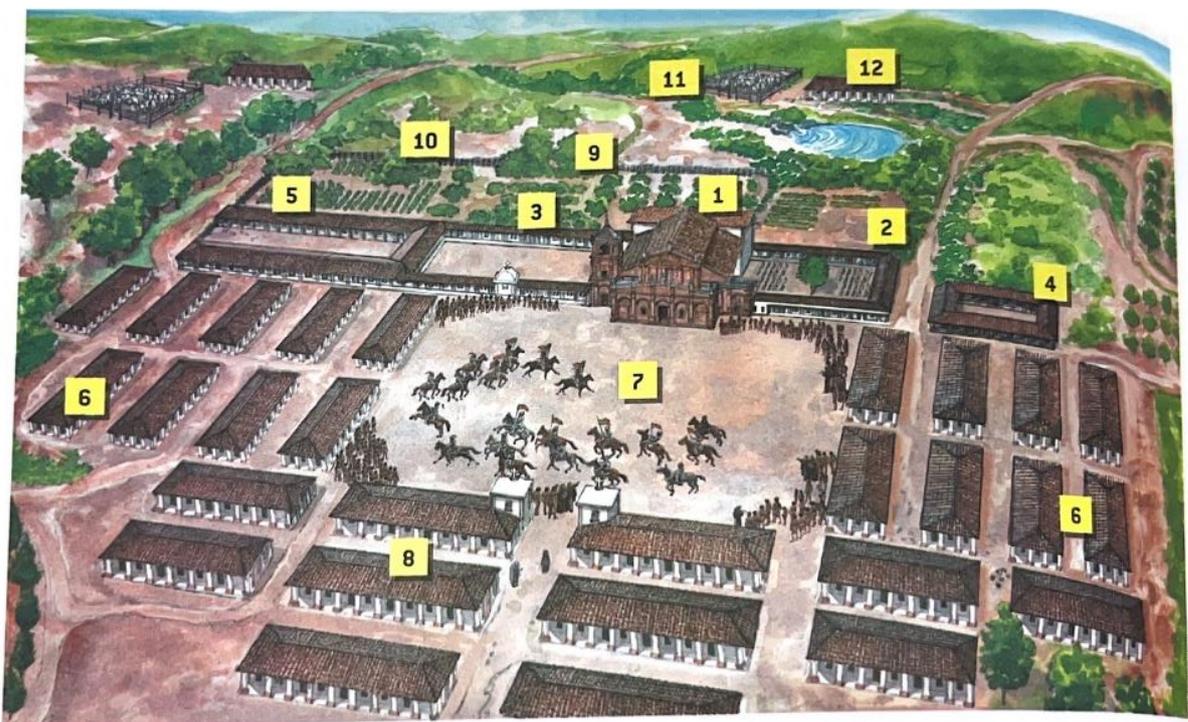
O autor sugere ao professor explicar aos alunos que os paulistas organizaram grandes bandeiras com o objetivo de aprisionar índios no Sul, onde estavam localizadas as missões (amplos aldeamentos indígenas, relativamente isolados dos núcleos urbanos, administrados pelos jesuítas). Nesses aldeamentos, era grande o número de indígenas da nação Guarani (exímios agricultores e, por isso, muito cobiçados desde o início da colonização). O autor menciona que os indígenas resistiram ao processo de escravidão, chegando a vencer os bandeirantes em batalhas, a de Caasapaguaçu, em 1638, e a de Mbororé, em 1641 (BOULOS JÚNIOR, 2018).

No boxe 'Dialogando'... o autor faz um convite à participação oral dos alunos onde estes são desafiados a responder a uma questão objetiva, a opinar, a interpretar um texto seguido de uma imagem com o seguinte questionamento: Algumas rodovias e praças do Brasil têm nomes indígenas. A rodovia Índio Tibiriçá, em São Paulo, por exemplo, é uma delas. Por que será que alguns indígenas foram homenageados e outros, esquecidos? Como sugestão de resposta disponível para o professor e que o mesmo reflita juntamente com os alunos que "foram os indígenas que ajudaram os portugueses a conquistar o território, como os Tibiriçá que receberam

homenagens em estátuas e nomes de ruas. Aqueles que resistiram à dominação portuguesa, como os Cunhambebe, tiveram seus nomes esquecidos” (BOULOS JÚNIOR, 2018). Esta interrupção do texto e da imagem funcionam como uma oportunidade para os alunos colocarem-se como sujeitos do conhecimento e para dinamizar a aula.

O trecho do capítulo foi elaborado atendendo às habilidades da BNCC, ou seja, chamar a atenção dos alunos para a estrutura das missões; discutir o papel das missões no processo de proteção aos indígenas; conhecer as atividades desenvolvidas pelos indígenas nas missões; enfatizar que a vida nas missões era organizada com base em rotinas que envolviam trabalho, oração, estudo e lazer e ressaltar aos alunos o fato de os jesuítas terem sido os primeiros a introduzir a educação escolar no Brasil.

Nas missões, os indígenas cultivavam cereais, frutas e erva-mate; extraíam da floresta cacau, baunilha, guaraná e plantas medicinais; produziam tecidos, mobílias e esculturas de madeira etc. Vários desses produtos eram exportados para a Europa, com grande lucro. E tinham também um tempo reservado ao lazer e ao estudo. Povoando vários pontos do interior brasileiro, as missões jesuíticas contribuíram para a ampliação e a conquista do território da América portuguesa (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 224).



No boxe ‘Dialogando’... Boulos Júnior (2018) faz um convite à participação oral dos alunos onde estes são desafiados a responder a uma questão objetiva, a opinar, a interpretar

um texto seguido de uma imagem com os seguintes questionamentos: Dentre os locais numerados na imagem acima, quais eram usados pelos jesuítas para reunir e/ou catequizar os índios? Como sugestão de resposta disponível para o professor são, respectivamente: 1) igreja; 3) colégio; 7) praça: centro de convivência. Em outro questionamento: em quais locais os habitantes das missões produziam aquilo de que precisavam para viver? Como sugestão de resposta disponível para o professor são, respectivamente: 5) oficinas; 9) pomar; 10) horta; 11) curral (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Para reforçar o entendimento e compreensão sobre as missões, o autor sugere ao professor no Boxe imagem em movimento, dica de um filme: “A Missão” (Inglaterra, 1986). Direção: Roland Joffé. Duração: 121 minutos (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Boulos Júnior (2018) afirma que por meio do filme, o aluno poderá formar uma ideia do cotidiano nas missões habitadas pelos guaranis: o modo como esse povo trabalhava na lavoura e nas oficinas (construindo móveis, instrumentos musicais e utensílios); como praticava a música; como guerreava, pintava o corpo e se divertia; enfim, a habilidade que tinha para sobreviver e se movimentar na mata, para cantar, tocar instrumentos e combater. Além disso, poderá saber um pouco mais sobre a atuação e a mentalidade dos membros da Companhia de Jesus, na época.

Segundo Boulos Júnior (2018) o diretor consegue prender o telespectador à tela, do começo ao fim do filme, por meio de cenas líricas, como a da primeira conversa entre o padre Gabriel e os guaranis, iniciada pelo som de uma flauta, tocada por aquele jesuíta calmo e determinado (ao estilo Gandhi); de cenas fraternais, como a que capta a mão do ex-mercenário Rodrigo Mendoza, depois de sua conversão, acariciando crianças indígenas; e de cenas de ação, como a que mostra os combates encarniçados entre padres e índios, de um lado, e as tropas oficiais, de outro.

Com relação aos fatos históricos, em alguns momentos, o diretor adota uma postura idealista e descolada da realidade. Os guaranis mostrados no filme, por exemplo, são idênticos aos do período pré-colombiano; os que viviam nas missões do Sul cultivavam a erva-mate (não a banana), e sua aparência já não era a mesma de antes do contato com os jesuítas (BOULOS JÚNIOR, 2018).

A cena final (uma canoa com crianças Guarani, que sobreviveram à chacina, navegando livremente) também é fantasiosa, pois, como se sabe, a fúria colonizadora não costumava poupar crianças. Convém não esquecer, porém, que, em História, não há versões definitivas. Visto como

uma das versões da tragédia missioneira. A Missão pode e deve servir para estimular e ampliar o debate sobre o tema (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Boulos Júnior (2018) sugere ao professor alguns cuidados que o uso de filmes na sala de aula requer:

- muitas horas de preparo. Decidindo por um filme, o professor deve assistir a ele pelo menos duas vezes. Na segunda, deve marcar, com muita atenção, as principais sequências, cenas e planos, para saber repeti-los no momento adequado da aula, comentando-os;
- Clareza da parte do professor sobre a época em que o filme foi realizado, os objetivos dos responsáveis por sua realização, sua inserção como produto de cultura entre outros do mesmo período. Chamando a atenção do aluno para essas informações, você o estará estimulando a ver os filmes com outros olhos;
- Consciência de que o filme ficcional se comunica por meio de procedimentos artísticos. O educador deve libertar-se de um costume muito presente na atividade didática que é o de tratar o romance, a poesia, a pintura e mesmo o cinema como meros suportes de um conteúdo. Caso contrário, o espectador ficará preso apenas ao enredo e não prestará atenção à forma como este lhe foi apresentado;
- Percepção de que o sentido de um filme narrativo está no modo como ele conta a história, seu ritmo, a duração e a sucessão dos planos, o posicionamento da câmera, os tipos de luz e de fotografia escolhidos, o uso ou não da música, o estilo de interpretação dos atores, e assim por diante. Tudo isso muito bem amarrado é que nos dá a significação e o prazer de um bom filme. Um bom livro não se transforma necessariamente em um bom filme (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Concluindo, cada forma de arte possui procedimentos e linguagem específicos. Por isso, o educador que faz uso do cinema e de outros recursos audiovisuais deve levar em conta todos esses aspectos. Somente assim o cinema pode ser aproveitado duplamente: como arte espetacular e como fonte para o conhecimento da História (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Finalizando o capítulo Boulos Júnior (2018) sugere ao professor o boxe: 'Para refletir' com um texto acrescentado de imagens (onde uma delas é uma menina indígena - imagem de 2011) sobre o tema "Brasil: terra de muitos povos" que devem ser acompanhados de análises e reflexões a respeito do texto, questionamentos diretos que estimulem os alunos a refletir e discutir sobre o mesmo de forma crítica. A saber:

Brasil: terra de muitos povos

O Brasil absorveu diversos povos e culturas ao longo de sua formação histórica; por isso, é conhecido por ser um país multiétnico e pluricultural. Dentre os povos formadores do Brasil estão, em ordem cronológica, os indígenas, os portugueses e os africanos.

Em 1500, quando os portugueses aqui chegaram, os indígenas eram muitos e possuíam culturas e línguas próprias, que foram e continuaram sendo importantes na nossa formação histórica. Os portugueses, por sua vez, traziam na sua bagagem uma língua rica, uma forma de governo (a Monarquia) e a religião católica, que foram igualmente importantes.

Depois, foi a vez de os africanos entrarem no Brasil. Eles foram trazidos de diferentes pontos da África, a partir do século XVI, para trabalhar e também marcaram profundamente nossos modos de agir, falar, pensar e sentir.

No século XIX, entraram no Brasil milhares de europeus, com destaque para os italianos e os alemães, que também fizeram história entre nós. Aqui, esses imigrantes enfrentaram duras condições de trabalho, tanto nos cafezais paulistas quanto no Sul do Brasil. Muitos italianos reagiram aos maus-tratos no campo indo para as cidades em busca de trabalho na indústria, que então se desenvolvia. Já os alemães eram protestantes e vieram para o Brasil para viver em colônias agrícolas, como São Leopoldo (RS) e Blumenau (SC). Os alemães tinham pouco contato com a sociedade brasileira e conservaram por mais tempo a cultura e as visões de mundo trazidas de seu país de origem.

Os japoneses foram considerados distantes em tipo físico, religião e língua. Apesar disso, por se acreditar na importância do trabalho deles para o progresso do Brasil, foram aceitos no país. Começaram a chegar em 1908 e inicialmente foram para o interior de São Paulo, onde introduziram novas técnicas agrícolas e novos plantios.

Posteriormente, para fugir do nazismo, entraram no Brasil os judeus, e mais tarde um pouco, em consequência da Segunda Guerra Mundial, vieram os árabes cristãos. Tanto os judeus quanto os árabes preferiam viver em cidades e destacaram-se como mascates, empresários, profissionais liberais e políticos. As trocas culturais havidas entre todos esses povos ajudam a explicar a intensa mestiçagem cultural presente hoje no território brasileiro (BOULOS JÚNIOR, 2018, 229-230).

De acordo com o texto, o Brasil é um país multiétnico e pluricultural, nesse âmbito, todos devem ser incluídos, e ter garantido o direito de aprender e de desenvolver conhecimentos, sem carecer de negar a sua identidade muito menos a sua ascendência étnica e/ou racial. Uma análise cuidadosa à luz da “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena” permite reafirmar que essa inclusão em prática de maneira decidida e apropriada no cotidiano da vida escolar, certamente, estaremos trabalhando com indicadores da qualidade da educação desde que sejam considerados em especial a pluralidade étnica e as características regionais que fazem parte da realidade brasileira pois, "viver é plural", disse um dos nossos maiores escritores, o mineiro João Guimarães Rosa. “A vida brasileira também é plural. Qual a cara do Brasil? Não existe uma só. Nosso país é múltiplo, vários, diferenciado” (ALENCAR, 1997, pág. 53).

3.3.4 Conclusão dos capítulos

Com relação às atividades propostas pelo autor, especialmente as perguntas direcionadas ao aluno e nas atividades de pesquisa, podem ser utilizadas para o trabalho em cumprimento da Lei nº 11.645/08. A riqueza de informação e criatividade nos boxes intercalados ao texto principal como: “Dialogando” Este box é um convite à participação oral dos alunos; estes são desafiados a responder a uma questão objetiva, a opinar, a interpretar uma imagem, um gráfico, uma tabela, um texto etc. Dica! Sugestões de vídeos ao longo da obra para ampliar a abordagem do assunto estudado. “Para saber mais”: neste box são apresentados textos e imagens com o objetivo de ampliar ou detalhar um assunto derivado do tema principal que possa interessar ao aluno. “Para refletir”: este box traz textos e imagens sobre os conteúdos estudados que, acompanhados de questionamentos diretos, estimulam os alunos a refletir e discutir sobre os temas abordados.

Muito interessante também a riqueza de detalhes que o autor investiu no trabalho com imagens em movimento - a seção o cinema em sala de aula, “Cada forma de arte possui procedimentos e linguagem específicos (BOULOS JÚNIOR, 2018. XVII).

Por um lado, o autor dá suporte e direcionamento didático no material do professor (como foi mencionado acima) viabilizando diversas atividades, encaminhamentos e sugestões para que se mostre a luta, a resistência e as contribuições indígenas. Por outro lado, em diversas partes dos textos produzidos pelo autor percebe-se a manutenção de estereótipos e a necessidade do trabalho de intervenção do professor mediador e da sua busca por novas fontes de pesquisas para o aperfeiçoamento do seu trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher analisar as representações dos indígenas nos livros didáticos, o objetivo principal foi compreender as percepções conteudista sobre as sociedades indígenas no livro didático: História, sociedade e cidadania do autor Alfredo Boulos Júnior, editora FTD (2018) especificamente o livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, foi escolhida a estrutura de organização do desenvolvimento da pesquisa em três momentos distintos.

No primeiro momento, foi abordado o cenário cronológico histórico que intrinca desde os primeiros contatos do próprio cometimento colonial português com os povos nativos até a década de 1970 com a criação do Estatuto do Índio. Nesse percurso foi enfatizado como a Companhia de Jesus, se tornou um dos principais agentes da escolarização dos índios. Também foi feita uma análise sobre os direitos indígenas no Brasil a partir da criação do Diretório dos Índios em 1757 percorrendo a reflexões a despeito da criação do Estatuto do Índio na década de 1970 onde no intervalo de mais de dois séculos foram criadas, revogadas e recriadas diversas leis, Emendas constitucionais, diretrizes, manuais, projetos e institutos que versaram e ainda hoje versam sobre os direitos dos índios e a educação é um deles.

No segundo momento, mostrou algumas considerações sobre o surgimento do movimento indígena no Brasil e seus desdobramentos nos tempos atuais. Destarte, foi exposto também sobre a Constituição brasileira de 1988 que é considerada como um marco histórico na conquista dos direitos indígenas pois trata dos princípios, garantias e incumbências imprescindíveis e invioláveis da organização e defesa do Estado, dos poderes Executivo Legislativo e Judiciário, na ordem das instituições democráticas mencionada no próprio texto da lei maior.

No terceiro momento, abordou o estudo do livro didático de História do autor Alfredo Boulos Júnior: "História, Sociedade & Cidadania", Editora FTD (2018) especificamente o livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental II. Para a apreensão da construção de saberes a partir dos livros didáticos considera-se de suma importância inferir a produção dos manuais didáticos, observando que os mesmos são estabelecidos das visões dos autores, das editoras e da cultura social. Sendo assim, perpetra-se que o livro didático se enquadra de forma incompleta uma vez que é impossível um autor incluir em manuais didáticos todas as abordagens e diversidades dos povos brasileiros, todavia, é imperioso fazer uma busca ativa para desencadear com êxito um apanhado crítico e integral emergindo as sugestões de leituras, os links, os direcionamentos que estão circundantes na Lei nº 11.645/08 e nas Diretrizes como a BNCC que podem trazer para a sala de aula impreteríveis debates entre professor e alunos na busca pela valorização da história e cultura indígena.

No decorrer do terceiro capítulo (que é o foco da pesquisa), foi nítido perceber a importância de o professor trabalhar criticamente as etapas de análise, pesquisa, leitura criteriosa da escolha do livro didático para o exercício efetivo da sua docência. Secunda-se, conquanto que no trabalho com a história indígena, marcada por tantos silenciamentos, história esta que até pouco tempo era contada por terceiros, a prática docente com essa temática deverá ser seletiva, mas também flexível, ou seja, deverá explorar todas as possibilidades que o livro possui, mas sempre carecerá de mais estudos e reflexões. Desse modo, será sempre necessária uma análise das representações expostas nos livros didáticos que concorrem para a evidenciação das especificidades de um caminho percorrido pela sociedade desde a chegada dos europeus às terras brasileiras até os dias atuais.

De uma outra maneira bem atuante, o professor pode se utilizar do paralelo entre passado e presente na interpretação das dificuldades e lutas que tangenciam os povos indígenas, buscando subsídios que auxiliem na discussão e levantamento de hipóteses e/ou soluções ante o livro didático, as imagens, os vídeos, notícias midiáticas recentes, as músicas, a legislação e suas finalidades, entre tantos outros materiais paradidáticos que podem ser oportunos para um entendimento crítico dos próprios materiais e também diante das culturas indígenas. Dessa forma, o professor deve sempre propiciar situações perante tais atividades pedagógicas que são cruciais para o cumprimento da Lei nº 11.645/08 e para a desconstrução de estereótipos que ainda marcam a visão do senso comum sobre os povos indígenas.

No percurso da elaboração do referido trabalho de pesquisa fui percebendo que enquanto lia, relia, pesquisava, anotava informações e referências, analisava também, como poderia melhorar minha prática discente do curso de História também minha prática como docente em um futuro próximo em relação ao meu posicionamento frente aos livros e materiais didáticos. Na busca pela análise das percepções, observando citações, textos, imagens, atividades e sugestões de leitura complementares analíticas de diversos autores em especial Alfredo Boulos Júnior, autor do livro didático trabalhado nessa monografia que contribuiu grandemente para a análise do objeto de estudo

proporcionando reflexões sobre as percepções conteudistas das sociedades indígenas contidas no livro didático estudado.

Diante do exposto, consideramos a necessidade de um ensino de História, cada vez mais, voltado para inclusão da diversidade inerentes à realidade brasileira, não somente no âmbito da etnicidade, como também de gênero, ideologia e religião. Para tanto, faz-se indispensável reformas nos diversos níveis da educação nacional para um alcance eficaz dos resultados propostos pela Lei 11.645/2008. Tais reformas devem ocorrer principalmente nos processos de formação docente nas universidades, com a inclusão enfática da historiografia e cultura indígena em componentes curriculares tanto na graduação e pós-graduação como nas escolas de educação básica a fim de discutir mais criticamente esses processos formativos para que os alunos possam se “ver” e se construir enquanto seres históricos, participativos, com capacidade de interferir na sua realidade.

Portanto, a proposta do presente trabalho foi auxiliar as pessoas, tanto do meio científico/acadêmico quanto do senso comum para entender sobre o estudo do livro didático de História e poderá fornecer subsídios para a reflexão e orientação, a partir da análise e discussão das propostas elaboradas nesse estudo sobre a temática exposta.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M. Regina Celestino de. **Etnicidade e Nacionalismo no Século XIX**. In: _____. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010, p. 135-158.

AMORIM, Fabrício Ferreira. **Povos indígenas isolados no Brasil e a política indigenista desenvolvida para efetivação de seus direitos: avanços, caminhos e ameaças**. In Revista Brasileira de Linguística Antropológica. V 8, n. 2, 2016. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/16298>. Acesso: 25 fev. 2023.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ARANHA, M. L. **História da educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

COELHO, Mauro Cezar. **A construção de uma lei: o Diretório dos Índios**. In: Revista do IHGB, n. 168, v. 437. – Rio de Janeiro. out/dez, 2007. Disponível em: <https://ihgb.org.br/revista-eletronica/artigos-437/item/108088-a-construcao-de-uma-lei-o-diretorio-dos-indios.html> Acesso em: 25 fev. 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. Introdução. São Paulo: companhia das letras. 1992.

_____, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro. **A política indigenista no Brasil: As Escolas Mantidas pela Funai**. Dissertação de Mestrado em Pedagogia. Brasília: UnB, 1990.

FARIA, M. R. **As representações de escola, ensino e aluno nas cartas de Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antonio Blásquez (1549-1584)**.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

FERREIRA, J. & DELGADO, L.N. (org). **O tempo da ditadura**: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (O Brasil Republicano, v.4).

GOMES, Mércio P. **Os índios e o Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOMES, Renata Andrade. **A controvérsia de Valladolid**: debate acerca da guerra justa, escravização dos índios e a questão do nascimento dos direitos humanos. In: Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 15, n. 2630, set. 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/17394/a-controversia-de-valladolid-debate-acerca-da-guerra-justa-escravizacao-dos-indios-e-a-questao-do-nascimento-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 fev. 2023.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**: a época colonial. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do Paraíso**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

KAYAPÓ, Edson. **A Diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil**: o que a escola tem a ver com isso? Revista Educação em rede, vol. 7, 2012, p. 56-80.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Técnicas de pesquisa**: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOTA, Lúcio Tadeu. **“O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no estado nacional”**. Diálogos: Revista do Departamento de História da UEM. Maringá, v. 2, n. 2, p. 149-175, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PALMQUIST, Helena. **Questões sobre genocídio e etnocídio indígena: a persistência da destruição.** 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós- Graduação em Antropologia, da Universidade Federal do Pará., Belém, 2018.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas.** 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

SAMPAIO, Patrícia Melo. **Política indigenista no Brasil imperial.** In: GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo (org.) O Brasil Imperial. Vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, p. 175-206.

SANTILLI, Juliana (Org.). **Os direitos indígenas e a Constituição.** Brasília: Núcleo de Direitos Indígenas; Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1991.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os direitos dos indígenas no Brasil.** In: SILVA, Aracy L; GRUPIONI, L. D. Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: subsídios para professores de primeiro e segundo graus.** São Paulo: Global; Brasília: MEC/Mari/Unesco, 2004, p. 87-105.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.** 2006. Disponível em: http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro. Acesso em 18 fev. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; COSTA, Célio Juvenal. **O Ratio Studiorum e seus processos pedagógicos**. São Paulo, maio 2012. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/104.pdf. Acesso em 25 fev. 2023.

Legislativas:

- Legislação brasileira, vol. VII, Rio de Janeiro. 1844
- Decreto Legislativo nº 426 de 1845
- BRASIL. Lei 5.371 de 05 de dezembro de 1967
- Emenda Constitucional 1 de 17 de dezembro de 1969
- BRASIL. Lei 6001 de 19 de dezembro de 1973 – Estatuto do Índio
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.126p. volume 8 Apresentação dos temas transversais e ética, volume 10 pluralidade cultural.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008.

Sites consultados

<http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos>.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Montesquieu>

<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>

<https://blog.lfg.com.br/legislacao/direitos-dos-povos-indigenas/>

<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/cidadania.htm>



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO ELETRÔNICA
DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA BASE DE DADOS DA
BIBLIOTECA

1. Identificação do material bibliográfico:

Monografia [] TCC Artigo

Outro: _____

2. Identificação do Trabalho Científico:

Curso de Graduação: Historia

Centro: CSHNB - UPI

Autor(a): Maria Raquel Rodrigues Santos

E-mail (opcional): maria.raquel.rob@hotmail.com

Orientador (a): Prof. Dr. Rafael Ruante da Silva

Instituição: CSHNB - Universidade Federal do Piauí

Membro da banca: Prof. Dra. ~~Angela~~ Costa Silveira de Oliveira

Instituição: Universidade Federal do Piauí - CSHNB

Membro da banca: Prof. Msc. Hugo Carlos Mendes de Sousa

Instituição: Universidade - IFPI

Membro da banca: Prof. Dr. Rafael Ruante da Silva

Instituição: Universidade Federal do Piauí - CSHNB

Titulação obtida: 8,5

Data da defesa: 28 / 08 / 2023

Título do trabalho: Análise acerca das Sociedades indígenas na linha discursiva de "História, Sociedade e Cidadania" (PNLD/2020).

3. Informações de acesso ao documento no formato eletrônico:

Liberação para publicação:

Total: Parcial: . Em caso de publicação parcial especifique a(s) parte(s) ou o(s) capítulos(s) a serem publicados: _____**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Considerando a portaria nº 360, de 18 de maio de 2022 que dispõe em seu Art. 1º sobre a conversão do acervo acadêmico das instituições de educação superior - IES, pertencentes ao sistema federal de ensino, para o meio digital, autorizo a Universidade Federal do Piauí - UFPI, a disponibilizar gratuitamente sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral ou parcial da publicação supracitada, de minha autoria, em meio eletrônico, na base dados da biblioteca, no formato especificado* para fins de leitura, impressão e/ou *download* pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela UFPI a partir desta data.

Local: Picos, Piauí Data: 06/11/2023Assinatura do(a) autor(a): Prof. Dr. Rogério Rodrigues Santos

* Texto (PDF); imagem (JPG ou GIF); som (WAV, MPEG, MP3); Vídeo (AVI, QT).