

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
SANDERSON PEREIRA LEAL**

**EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DIFERENÇAS: UMA ANÁLISE DA TEMÁTICA
INDÍGENA NO REFERENCIAL CURRICULAR E NOS LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL**

Campo Grande/MS

2018

SANDERSON PEREIRA LEAL

**EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DIFERENÇAS: UMA ANÁLISE DA TEMÁTICA
INDÍGENA NO REFERENCIAL CURRICULAR E NOS LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Guedes da Silva

Campo Grande/MS

2018

L473e

Leal, Sanderson Pereira

Educação, currículo e diferenças: uma análise da temática indígena no referencial curricular e nos livros didáticos do ensino médio de Mato Grosso do Sul/ Sanderson Pereira Leal. – Campo Grande, MS: UEMS, 2018. 111f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Walter Guedes da Silva.

1. Livro didático 2. Cultura indígena 3. História indígena I. Silva, Walter Guedes da II. Título

CDD 23. ed. - 370.7

SANDERSON PEREIRA LEAL

**EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DIFERENÇAS: UMA ANÁLISE DA TEMÁTICA
INDÍGENA NO REFERENCIAL CURRICULAR E NOS LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Walter Guedes da Silva (Orientador)

Prof. (a) Dr.(a) Léia Teixeira Lacerda (UEMS)

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)

Aos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.
A minha família, professores (as) e amigos (as).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, minha família, meus professores (as) e amigos (as). Todos esses que depositaram esperança em uma construção incerta, por vezes duvidosa, jamais equivocada.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar como os conteúdos relacionados à (s) cultura (s) e história (s) dos povos indígenas, instituídos pela Lei nº. 11.645/08, são apresentados no Referencial Curricular para o Ensino Médio (RECEM) e os livros didáticos referentes à área de Ciências Humanas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia - do Ensino Médio na rede estadual do estado do Mato Grosso do Sul (MS), no triênio 2015, 2016 e 2017. Com a implantação da Lei nº. 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a criação da Lei nº. 11.645 de 2008, novos desafios surgiram aos profissionais da Educação Básica que lutam pela construção de um ensino voltado aos múltiplos saberes que circulam nas salas de aula. O não cumprimento institucional à Lei nº. 11.645/08, pode prejudicar a construção de uma postura crítica dos professores e estudantes sobre os saberes e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas que lutam pela sobrevivência de sua história, suas culturas e pela autonomia de seus direitos, diante do histórico contato interétnico de preconceito e de violência por parte dos não indígenas. Dessa forma, a pesquisa foi fundamentada teoricamente em autores relacionados ao campo dos Estudos Culturais, e desenvolvida por meio de uma metodologia de caráter qualitativo (análise de discursos e representações) e quantitativo (análise de dados de livros didáticos). Os resultados obtidos no mapeamento das fontes e na revisão bibliográfica nos possibilitaram desenvolver uma proposta de intervenção em uma Escola Estadual de Ensino Médio da cidade de Campo Grande, com o objetivo de propor indicações de materiais e atividades didático/pedagógicas e/ou sequência didática, analisados de forma crítica com base no respeito às diferenças étnicas indígenas na educação escolar.

Palavras chave: Livro Didático; Cultura; Indígenas e História Indígena.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how the contents related to the culture (s) and history (s) of the indigenous peoples, instituted by Law no. 11.645 / 08, are presented in the Curricular Reference for High School (RECEM) and textbooks related to the Human Sciences - History, Geography, Sociology and Philosophy - of the state network of the State of Mato Grosso do Sul (MS), in the triennium 2015, 2016 and 2017. With the implementation of Law no. 9,394 of 1996, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) and the creation of Law no. 11,645 of 2008, new challenges have arisen for the professionals of Basic Education who struggle for the construction of a teaching directed to the multiple knowledges that circulate in the classrooms. The institutional non-compliance with Law no. 11.645 / 08 could hamper the construction of a critical attitude of teachers and students about the traditional knowledge and knowledge of indigenous peoples who struggle for the survival of their history, their cultures and the autonomy of their rights, in the face of the historical interethnic contact of prejudice and of non-indigenous violence. Thus, the research was theoretically based on authors related to the field of Cultural Studies, and developed through a methodology of qualitative character (analysis of speeches and representations) and quantitative (data analysis of textbooks). The results obtained in the mapping of the sources and in the bibliographic review enabled us to develop a proposal of intervention in a State School of High School in the city of Campo Grande, with the purpose of proposing indications of materials and didactic / pedagogical activities and / or didactic sequence, critically analyzed on the basis of respect for indigenous ethnic differences in school education.

Keywords: Didactic Book; Culture; Indigenous and Indigenous History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Área de Conhecimento - História/ 1º ano do Ensino Médio (3º bimestre).....	48
QUADRO 2 – Área de Conhecimento – História/ 1º ano do Ensino Médio (4º bimestre).....	50
QUADRO 3 – Área de Conhecimento – Geografia/ 1º ano do Ensino Médio.....	52
QUADRO 4 – Área de Conhecimento – Geografia/ 2º ano do Ensino Médio.....	53
QUADRO 5 – Área de Conhecimento – Arte/ 2º e 3º anos do Ensino Médio.....	57
QUADRO 6 – Livros Didáticos: Área de Humanas e Linguagens.....	63
QUADRO 7 – Livro Didático de História/ 1º ano.....	64
QUADRO 8 – Livro Didático de História/ 2ºano.....	67
QUADRO 9 – Livro Didático de Geografia – Foto.....	73
QUADRO 10 – Livro Didático de Sociologia.....	76
QUADRO 11 – Livro Didático de Arte.....	79
QUADRO 12 – Livros sobre os Povos Indígenas no Brasil.....	89
QUADRO 13 – Fotos/Aldeia Urbana Marçal de Souza e MCDB.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS

CF – Constituição Federal

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDB – Lei de Diretrizes e Base

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MCDB – Museu das Culturas Dom Bosco

MS – Mato Grosso do Sul

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCEM – Referencial Curricular do Ensino Médio

SED – Secretaria de Estado de Educação

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SP – São Paulo

SPI – Serviço de Proteção do Índio

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1 A VALORIZAÇÃO DA(S) CULTURA(S) E HISTÓRIA(S) DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO	19
1.1 Cidadania e respeito às diferenças étnicas no Ensino Médio	19
1.1.1 A LDBEN, lei 9.394/06 e a temática indígena na Educação Básica	24
1.1.2 Cidadania e um novo olhar para as diferenças étnicas na educação escolar	30
1.1.3 As culturas e histórias indígenas e sua importância na consolidação na educação escolar	34
1.2 Currículo e diferenças indígenas para a cidadania na escola	37
1.2.1 Novos caminhos para os povos indígenas no Currículo do Ensino Médio	40
2 A TEMÁTICA INDÍGENA NO REFERENCIAL CURRICULAR DE MS	45
2.1 A análise do RCEM em seu discurso sobre a temática indígena	45
2.1.1 A temática indígena para a área de Ciências Humanas	47
2.1.2 História	47
2.1.3 Geografia	51
2.1.4 Sociologia	54
2.1.5 Filosofia	56
2.1.6 A temática indígena para a área de Linguagens: uma análise da disciplina de Arte	56
2.2 Generalizações e equívocos sobre a temática indígena no RCEM de MS.....	59
3 OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO	61
3.1 História.....	64
3.1.1 Geografia	71
3.1.2 Sociologia.....	75
3.1.3 Filosofia.....	78
3.1.4 Arte.....	79
3.2 Os povos indígenas estão fora da escola?	80
4 TRABALHANDO A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA	83
4.1 Os povos indígenas e sua presença entre nós: mídias na sala de aula	84
4.2 Referências de estudo da temática indígena para o Ensino Médio	87
4.3 Conhecendo os povos indígenas em Campo Grande.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE	106

INTRODUÇÃO

Esta dissertação faz parte da pesquisa para obtenção do título de mestre do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e tem como objetivo analisar como os conteúdos relacionados às culturas e histórias dos povos indígenas, regulamentados pela Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008, estão representados no Referencial Curricular para o Ensino Médio (RECEM) e nos livros didáticos referentes à área de Ciências Humanas — História, Geografia, Sociologia e Filosofia — do Ensino Médio na rede estadual de ensino do estado do Mato Grosso do Sul (MS), concomitantemente a uma análise dos discursos hegemônicos que tratam da temática indígena no currículo do Ensino Médio da rede estadual de MS.

Esta pesquisa nasceu do interesse deste pesquisador em discutir as histórias e as culturas dos povos indígenas no Ensino Médio, em decorrência da atuação como professor de Sociologia da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (MS), em Campo Grande, nos últimos 11 anos. Durante esses anos constatamos carências profundas na matriz curricular e nos materiais didáticos que apresentam a história dos povos indígenas nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.

No período de 2014 a 2015 cursei a Especialização em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), dedicando minha análise a (quase) ausência dos conhecimentos e/ou saberes sobre povos indígenas em um dos livros didáticos de Sociologia da rede estadual de ensino de MS. Constatei que o livro didático em questão silenciava as culturas e histórias dos povos indígenas em seus conteúdos, retratando em poucas linhas e imagens a figura de um “índio genérico”, destituído de especificidades culturais e relegado ao passado colonial cujas marcas são o exotismo e o primitivismo historicamente difundidos pela cultura eurocêntrica.

Sobre o processo histórico de legitimação forçada da cultura eurocêntrica em relação a outras tantas culturas e povos indígenas tornados invisíveis a partir do processo de colonização do continente americano, é importante expor o pensamento de Quijano (2000, p. 2010) em que:

La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser

más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico.

O interesse em continuar analisando a temática indígena no currículo da Educação Básica emergiu com a possibilidade de cursar o mestrado em Educação pela UEMS e desenvolver um trabalho que possibilitasse contribuir para que os povos indígenas, suas culturas e histórias, tornem-se visíveis no Ensino Médio em todo o país. Esse interesse se deve ao fato de que o conhecimento das culturas e histórias dos povos indígenas no Brasil e seu estudo dentro da Educação Básica é de extrema importância para diminuir preconceitos, visões discriminatórias e estereotipadas em relação às etnias indígenas na sociedade brasileira.

Percebemos que ainda hoje há muitos estereótipos sobre os povos tradicionais espalhados pelos mais diversos setores sociais, resultado de séculos de uma política discriminatória determinada por grupos hegemônicos que construíram a figura do “índio” como sinal de “primitivismo” e obstáculo aos avanços econômicos em diferentes épocas e regiões do país bem retratado por Guarany (2006).

Segundo dados informados pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e coletados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2017, p.84) o estado de Mato Grosso do Sul está entre os três primeiros estados da Federação em assassinatos contra indígenas no ano de 2017 (17 assassinatos), ficando atrás apenas do estado do Amazonas (28 assassinatos) e Roraima (33 assassinatos). Nos últimos 15 anos (2003-2017) o estado de MS contabilizou — segundo dados oficiais fornecidos pela SESAI — 461 assassinatos de indígenas de um total de 1.119 ocorridos em todo o território brasileiro (CIMI, 2017, p.86), ou seja, um percentual que corresponde a 41% do total de assassinatos de indígenas no Brasil nesse período.

Entre as principais causas dessa violência estão àquelas relacionadas aos conflitos étnicos com produtores rurais pela posse de terras e o controle estatal de muitos indígenas em torno de territórios pequenos, chamados de Reservas Indígenas, que não permitem a integração e equilíbrio desses povos em relação às suas culturas, tornando-se um facilitador do envolvimento com a criminalidade ligada às drogas lícitas e ilícitas em territórios com pouco ou quase nenhum investimento por parte dos órgãos oficiais de segurança e da saúde. Destacamos também a falta de oportunidades e o preconceito nos centros urbanos para onde muitos indígenas migram em busca de sustento e/ou porque foram expulsos de suas terras de origem pela ameaça e violência de grupos hegemônicos e com interesses contrários à autonomia política de certas etnias indígenas no estado (CIMI, 2017).

O controle e a distribuição de muitas comunidades indígenas em pequenas áreas de terra ao longo do século XX e os conflitos adjacentes a esta questão social, bem como a omissão do poder público, são fatores importantes para entender as mortes violentas dentro das aldeias em MS, principalmente entre as etnias Guarani e Kaiowá, concentradas na região sul do Estado. Para Brand (1998, p.39):

A data da destruição das aldeias está relacionada diretamente ao avanço do desmatamento e correspondente a implantação das fazendas. A destruição de parte delas é anterior à década de 1950. Estão nesta situação as aldeias localizadas na área abrangida pela Colônia Agrícola Nacional de Dourados. Porém, a maior parte das aldeias é destruída durante as décadas de 1950 e 1960. Significativa parcela das aldeias localizadas na região de Caarapó e Juty, na região de Amambai/Tacuru/Iguatemi, são esparramadas durante este período. No entanto, outra parcela de aldeias, em especial as áreas Guarani, tais como Sombreiro, Ypo'í/Triunfo, Potrero Guasu e outras, são destruídas a partir da década de 1970. O mesmo acontece com as aldeias da região de Jaguapire, Campanário e algumas aldeias próximas a Amambai e Caarapó, tais como Samakuã, Ouro Verde, S. Pedro, Km XX, Javorai/ Ibikui/Campo Seco e Lima Campo, onde o desmatamento ocorre em período mais recente.

Em Wenceslau e Silva (2011, p.4, 5) o processo de expropriação de terras indígenas não é algo característico apenas do estado de Mato Grosso do Sul, pois:

A organização político-administrativa autoritária sobre os indígenas, principalmente a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios SPI e depois com a Fundação Nacional do Índio - FUNAI impuseram o confinamento dos Kayowá e todos os indígenas no Brasil, que passaram a viver em pequenas áreas, sem levar em consideração a essência das diferenças de cada povo e cada comunidade. Este fato interferiu diretamente na organização das famílias extensas ou nucleares, ou seja, muitas aldeias foram transformadas em um único espaço. O território que antes formava um tekohá, considerando que o espaço territorial (Tetã) é elemento vital para sua existência enquanto organização familiar e social.

Essas determinantes econômicas que envolveram políticas nacionais de expropriação de terras indígenas para o aumento de produtividade agrícola e ocupação demográfica do oeste brasileiro, possibilitam compreender o processo discriminatório com que foram tratadas as comunidades indígenas dentro do território do estado.

Parte dos conflitos étnicos — e que resultam em assassinatos e violências físicas contra as lideranças indígenas e membros de comunidades indígenas em situação de confronto com produtores rurais — ainda são provocados pela ausência de políticas públicas efetivas que garantam a demarcação e regularização de terras indígenas em MS. Segundo o CIMI (2017, p.64):

Mato Grosso do Sul é o estado onde as violências contra os povos indígenas são práticas permanentes. Não bastassem os confinamentos populacionais nas reservas, que geram profundos e graves problemas, a questão fundiária constitui-se, no atual contexto, o eixo central das mobilizações criminosas do latifúndio e do agronegócio contra os povos Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu e Kinikinau. As ações anti-indígenas ocorrem em diferentes esferas e níveis, passando pelos poderes Judiciário, Executivo e Legislativo, pelo uso dos meios de comunicação, pela manipulação de dados e informações e também, de modo estarrecedor, por estratégias criminosas consumadas através de ameaças, espancamentos, tentativas de assassinatos e assassinatos.

Dessa maneira, as etnias indígenas presentes em território sul-mato-grossense são desrespeitadas em seus direitos constitucionais básicos. Destituídos do acesso à terra, à educação e à saúde, são a parte mais frágil dos conflitos constantes que ocorrem nas disputas de terra com grupos de produtores rurais.

As bases da construção de conhecimentos com os estudantes sobre a temática indígena se relacionam com o senso comum determinado em grande parte pela visão propagada pelos meios de comunicação de massa como televisão, rádio, redes sociais virtuais e jornais impressos. Na maioria das vezes, esses meios de comunicação são destituídos de postura crítica e imparcial, demonstrando submissão política aos interesses fundiários dentro do estado de MS. Materiais didáticos de apoio à prática de ensino/aprendizagem do (a) professor (a), como é o livro didático, também podem contribuir com o aumento dos preconceitos sobre os saberes e a realidade sócio-cultural dos povos indígenas, pois segundo Leal e Calderoni (2015, p.476) ocorre um:

silenciamento em relação aos conhecimentos sobre os povos indígenas dentro de um artefato cultural de extrema importância para o trabalho docente e para a construção das identidades indígenas, como é o caso do livro didático, torna-se praticamente difícil a inserção de temas relacionados à diversidade cultural na sociedade nacional e, portanto, tende a fortalecer estereótipos e representações generalizantes e imprecisas sobre estes povos que há séculos são aceitas e mantidas como verdadeiras pela visão etnocêntrica dominante.

Diante de uma Educação Pública mantenedora de certas posições de exclusão das diferenças em seu currículo e nos livros didáticos — que interferem nos diálogos e na construção do conhecimento nas salas de aula da rede estadual de MS — ao (a) professor (a) é reservado um papel primordial de interceder em favor das minorias indígenas, desconstruindo discursos dominantes de base etnocêntrica que dificultam o estudo e a compreensão dos povos indígenas na sociedade e suas instituições.

O (a) professor (a), agente principal de socialização no espaço escolar, é chamado à responsabilidade de educar os (as) jovens estudantes, seguindo preceitos constitucionais de

valorização da cidadania e consolidação do espírito democrático. Para a Constituição Federal em seu artigo 231 (BRASIL, 2016): “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”.

Para que se conduza a diálogos e aprendizados sobre os povos indígenas no âmbito do Ensino Médio das escolas estaduais, e para que estes não se reduzam a uma ínfima presença da temática indígena dentro do currículo, os (as) professores (as) das diversas áreas do saber necessitam de conhecimentos e informações sobre as diversas culturas, realidades e saberes dos povos indígenas presentes em todo território nacional. Esses conhecimentos são importantes para profissionais da Educação Básica comprometidos com uma visão crítica acerca dos problemas sociais enfrentados pelos grupos indígenas ao longo da História de formação do Estado brasileiro.

Nesse sentido, nesta pesquisa buscamos responder a duas questões principais. A primeira delas é: como a legislação 11.645/2008, que se refere às culturas e histórias dos povos indígenas dentro da Educação Básica, pode contribuir com o respeito aos códigos culturais, aos saberes e aos conhecimentos dos povos indígenas que habitam no estado de MS e nos diferentes estados do país? A segunda, e não menos importante, busca analisar e expor as representações subalternas e preconceituosas que ainda persistem sobre os povos indígenas na sociedade brasileira e está presentes no Referencial Curricular e livros didáticos do Ensino Médio de MS, corroborando a hipótese de que esses instrumentos de controle do trabalho didático não estão comprometidos com a construção de uma educação verdadeiramente respeitosa aos direitos das minorias indígenas na sociedade brasileira.

Não basta apenas a constatação das representações que tornam invisíveis os povos indígenas e seus saberes dentro do currículo da escola. Representações aqui entendidas como presas ao jogo ideológico de poder e ao binarismo pós-colonial que, por séculos, tende a impor sobre os povos indígenas - suas culturas e histórias - uma posição de inferioridade e/ou subalternidade frente a cultura ocidental, como bem destaca Santos (2003, p.33):

A dialética da representação do colonizado faz deste, como vimos, um ser simultaneamente atrativo e repulsivo, dócil e ameaçador, leal e traiçoeiro, utópico e diabólico. Daí que os estereótipos não sejam unívocos nem consistentes: consoante as necessidades de representação do colonizador, predominam estereótipos ora negativos, ora positivos, ainda que uns e outros se pertençam mutuamente.

A “dialética da representação do colonizado” descrita por Santos (2003), ainda se mantém forte no inconsciente coletivo de grande parte do povo brasileiro e servirá como apoio à fundamentação teórica para a crítica presente neste trabalho sobre as representações e os discursos direcionados aos povos indígenas na educação escolar.

Para além da análise crítica das representações, cabe ressaltar a preocupação deste trabalho em retratar materiais e atividades didático-pedagógicas construídos por instituições públicas e organizações não governamentais que possam verdadeiramente contribuir para o ensino e a aprendizagem da temática indígena, buscando desconstruir discursos que marginalizam e silenciam as culturas indígenas e comprometidos com autonomia e o respeito as diferenças dentro e fora da sala de aula.

Como portadores legítimos de uma autoridade concebida dentro do Estado democrático, aos (às) docentes cabem o desenvolvimento de propostas educativas com vistas a diminuir fronteiras e a destruir barreiras que impeçam o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Outras questões importantes devem ser colocadas nesta pesquisa e respondidas ao longo do processo de construção desta dissertação.

Será que o professor do Ensino Médio da rede estadual de ensino em MS está provido de um currículo com conteúdos e conhecimentos representativos das culturas e histórias indígenas? Como trazer os povos indígenas para a sala de aula com a contribuição de materiais e atividades didático-pedagógicas que auxiliem o professor do Ensino Médio na construção e no fortalecimento de uma escola pública consciente do seu dever constitucional para com as minorias étnicas indígenas?

As questões apresentadas neste trabalho são essenciais para o objetivo que pretendemos e serão respondidas por meio das análises feitas sobre os objetos pesquisados: livros didáticos da área de Ciências Humanas e Linguagens e o Referencial Curricular do Ensino Médio, todos relacionados à rede estadual de MS (RCEM), assim como materiais e/ou atividades didático-pedagógicas (documentários, longas-metragens, curtas-metragens, espetáculos, entrevistas e livros) que tratem da temática indígena de forma respeitosa para com as diferenças culturais e os Direitos Humanos dentro educação pública.

Dentro do espaço escolar, a socialização de crianças e jovens ainda hoje é pré-determinada por valores e saberes hegemonicamente justificáveis, conformados com a imposição histórica do discurso ideológico eurocêntrico/cristão para a perpetuação de um modelo de sociedade conservadora. O controle e ordenação das mentes e dos corpos dos (as) estudantes, há séculos se constituíram em engrenagem fundamental de uma estrutura

coercitiva cuja funcionalidade é a manutenção do *status quo*, muito claro neste documento do século XVII, escrito pelo bispo anglicano Comênio (1976, p.225), onde se define que:

- I. Quem frequenta a escola, que nela permaneça até se transformar em homem instruído, honesto e religioso.
- II. A escola deve estar num local tranquilo, afastado dos ruídos e das distrações.
- III. Deve fazer-se tudo segundo o programa estabelecido, sem admitir qualquer hiato.
- IV Não deve conceder-se a ninguém (seja que pretexto for) autorização para sair da escola e entregar-se a futilidades.

Em relação à escola pública brasileira, temos que esta ainda hoje é conduzida às inúmeras responsabilidades educacionais, morais, sociais e também econômicas sobre as novas gerações de estudantes. A realidade atual da escola pública no país confronta-se com mudanças em certos valores da cultura ocidental. Essas mudanças são determinantes para compreender os anseios dessas novas gerações de estudantes e das lutas dos movimentos sociais que postulam maior autonomia de ação frente ao exclusivismo autoritário e ainda legítimo de um modelo único de escola pública.

Dessa forma, entendemos que é por meio da Constituição do Brasil que a Educação Básica no país ganhará “contornos bastante complexos” (CURY, 2002, p.168) e importantes de serem analisados e pesquisados para a construção desta pesquisa sobre as representações da temática indígena no Ensino Médio de MS, mais especificamente dentro do currículo que estrutura esta etapa da educação.

Assim, as pesquisas relacionadas aos chamados Estudos Culturais (EC) têm se constituído em um campo teórico importante dentro das Ciências Sociais, principalmente a partir da segunda metade do século XX, segundo Aguilera Urquiza e Calderoni (2015, p.14):

Os Estudos Culturais desde a sua origem, com Hall (1972) no contexto britânico, estão ligados a um modo de produção de análise cultural. O foco analítico de suas produções é gerado em torno de três conceitos básicos: cultura, poder e identidade. Entretanto, o termo “cultura” é uma categoria-chave e um ponto de partida.

Os estudos relacionados à cultura e identidade tornam-se determinantes para os questionamentos e análises realizados nesta pesquisa sobre as relações de poder e as diferenças constituidoras das sociedades democráticas. Por meio da corrente pós-colonial, pretendemos analisar conteúdos que expressam os interesses de grupos sociais históricos que, controlando o poder e as leis, puderam estabelecer políticas de exclusão das diferenças

constituidoras da sociedade brasileira. Sobre a corrente pós-colonial Costa (2006, p. 117,118) dirá que:

A abordagem pós-colonial constrói, sobre a evidência – diga-se, trivializada pelos debates entre estruturalistas e pós-estruturalistas – de que toda enunciação vem de algum lugar, sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios ao que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial. Tanto as experiências de minorias sociais como os processos de transformação ocorridos nas sociedades “não ocidentais” continuariam sendo tratados a partir de suas relações de funcionalidade, semelhança ou divergência com o que se denominou centro. Assim, o prefixo “pós” na expressão pós-colonial não indica simplesmente um “depois” no sentido cronológico linear; trata-se de uma operação de reconfiguração do campo discursivo, no qual as relações hierárquicas ganham significado (Hall, 1997a). Colonial, por sua vez, vai além do colonialismo e alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais.

Compartilhamos a percepção de que as diferenças não podem ser entendidas dentro de um esforço social por admitir e/ou admirar a diversidade étnica ou cultural em seu “exotismo” historicamente imposto pela ideologia hegemônica eurocêntrica. As diferenças trazem consigo as contradições, as lutas, as relações conflituosas, a dialética dos grupos e do confronto real das relações de alteridade, dentro de espaços “híbridos” essenciais para a construção da identidade coletiva de um povo e/ou etnia, relações híbridas estudadas e analisadas por Bhabha (2005), em seu livro *O Local da Cultura*.

A Educação Básica em seu conjunto ideológico e representativo do pensamento hegemônico eurocêntrico — mais especificamente a sua estrutura curricular — é analisada, nesta pesquisa, por meio de um processo de descolonização, ou seja, de desconstrução e/ou desnaturalização de estereótipos arraigados no pensamento coletivo e, também, de confronto aos estigmas criados que silenciam as diferenças indígenas dentro dos conteúdos legitimadores de uma única verdade possível.

Leituras relacionadas aos estudos de Mignolo (2008, p.290), um dos principais expoentes do pensamento descolonial, tornam-se importantes para corroborar as análises sobre a marginalização das culturas, histórias e saberes dos povos indígenas nos livros didáticos e no Referencial Curricular, pois este estudioso declara que:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na

história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada).

Descolonizar o currículo na Educação Básica torna-se um compromisso ético de profissionais da educação que se colocam a serviço da democracia, pois esse movimento requer o respeito e valorização às etnias indígenas historicamente caladas por políticas culturais estruturadas na polarização bem/mal, verdadeiro/falso ou legítimo/exótico que se fizeram predominantes na construção do ideal de nação e, que ainda hoje, permanecem latentes nas relações étnico-raciais da sociedade brasileira. Em relação a este movimento de descolonização na educação, Gomes (2012, p.112) afirma que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Arroyo (2013, p. 122) é um dos autores que melhor expõe a necessidade de transformar o currículo escolar, lançando mão de vários questionamentos como:

Por que uns conhecimentos são reconhecidos nos currículos e nas avaliações e outros não? Interesses sociais, políticos, econômicos, culturais entram em jogo desde a produção, validação, seleção, ensino e avaliação. Conhecer esse complexo jogo de interesses é um direito de quem ensina e de quem aprende e é avaliado. É um dever que esse jogo ocupe um lugar de destaque nos desenhos curriculares e no material didático.

De acordo com a reflexão do autor, a construção de um currículo e/ou currículos na educação pública — que expressem conteúdos sobre as culturas e histórias dos diferentes grupos étnicos no país — é de fundamental importância à consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática, pois concebe a convivência e a comunhão entre diferentes concepções de mundo como fazendo parte da prática diária de educar as novas gerações.

Pretendemos, com as análises e pesquisas no processo de construção desta dissertação, a implementação de uma proposta de intervenção por meio de indicações de materiais e atividades didático-pedagógicas que expressem novos olhares às culturas e às histórias indígenas e despertem a consciência política entre os (as) jovens estudantes para a valorização das muitas etnias presentes e atuantes em nossa sociedade.

A Lei nº 11.645/08 é um dos pilares deste trabalho, pois está na base da construção das análises realizadas sobre a (não) presença da temática indígena no currículo do Ensino Médio em MS. Trabalhos de autores que tratam do (não) cumprimento da Lei nº 11.645/08 irão nortear as discussões que fundamentaram corroborações acerca da marginalização da temática indígena dentro da Educação Básica, bem retratado por Silva (2010), Graúna (2011) e Bittencourt (2013).

É a partir da Lei nº 11.645 de 2008, que o Referencial Curricular e os livros didáticos são analisados neste trabalho como instrumentos e/ou mecanismos políticos ideológicos que podem retratar o (não) cumprimento à Lei, passados pouco mais de 10 anos de sua promulgação.

As determinações que norteiam o currículo do Ensino Médio na Educação brasileira foram estabelecidas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) (BRASIL, 2013) e, também, nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs) (BRASIL, 1997). Por meio de leituras e análises das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos uma distância entre o ideal preconizado nestes instrumentos reguladores do currículo e a postura que norteia o Referencial Curricular para o Ensino Médio de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2012) no que se refere à busca pela diversidade por meio da inclusão da temática indígena em seus conteúdos. De acordo com o que preceituam os PCNEMs (BRASIL, 2006, p.23) para a disciplina de História, fica bem clara a valorização às “diferenças” conforme explicita o trecho a seguir:

A percepção da diferença (o “outro”) e da semelhança (“nós”) varia conforme a cultura e o tempo e depende de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos. O convívio entre os grupos sociais tem gerado “atitudes identificação, distinção, equiparação, segregação, submissão, dominação, luta ou resignação, entre aqueles que se consideravam iguais, inferiores ou superiores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos, compatriotas ou estrangeiros. Hoje em dia, a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.

Dessa perspectiva, as leituras de Gomes (2012), Gilaverte (2014), Vasconcelos (2004), Arroyo (2013) e Moreira (2001) tornaram-se importantes para as análises que buscaram compreender as ideologias e disputas em jogo no Referencial Curricular para o Ensino Médio

de MS, que indicam uma clara omissão do documento em relação à temática indígena e, identificando a naturalização e legitimação de conteúdos que tendem a traduzir os interesses de grupos econômica e historicamente hegemônicos na sociedade brasileira.

Os livros didáticos da área de Ciências Humanas e de Linguagens do Ensino Médio de MS foram analisados dentro da ótica pós-colonialista por meio da desconstrução de estereótipos e descolonização dos seus conteúdos, identificando os “erros e esquecimentos” presentes na maior parte desses conteúdos. Para a fundamentação teórica dessas análises, levamos em conta as leituras de clássicos já citados como Bhabha (2005), Quijano (2000) e Mignolo (2008) – assim como estudiosos brasileiros que por meio de intensas pesquisas buscam descolonizar o currículo na Educação Básica do país, tais como Aguilera Urquiza (2013), Bolson *et al.*(2014), Mello (2017), Silva *et al* (1995) e Arroyo (2013).

As leituras realizadas neste trabalho são de extrema importância para as análises que constituem a base para corroborar um dos objetivos da construção da dissertação que é o (não) respeito à Lei 11.645 de 2008 em relação à postura do Ensino Médio de MS sobre a inclusão da temática indígena em seu currículo.

Esta dissertação só foi possível dentro deste contexto histórico de transformações sociais pelo qual passam as instituições sociais no Brasil, como as políticas de incentivo às etnias indígenas dentro do país que estão ganhando espaço nas agendas governamentais das últimas duas décadas. São inúmeros os trabalhos voltados à pesquisa sobre as diferenças étnicas em nossa sociedade e a Educação Básica tem papel importante no desenvolvimento das pesquisas sobre a temática indígena.

Para tanto, além da introdução, este trabalho é constituído de 04 capítulos. No capítulo I “*A valorização das culturas e histórias dos povos indígenas no Ensino Médio*”, destacamos a importância e relevância das culturas e histórias dos povos indígenas para a construção do (a) cidadão (ã) consciente das diferenças étnicas que produziram a sociedade brasileira. Apresentamos, nesse capítulo o levantamento bibliográfico conforme investigação no banco de dados da Capes, *SciELO*, bibliotecas virtuais de universidades e revistas eletrônicas relacionadas à cultura, à educação, ao currículo e à Legislação Brasileira que trata da temática indígena na Educação Básica. Buscamos compreender a importância da Legislação e dos Pareceres – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 11.645/08, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) - que tratam da temática indígena dentro do currículo do Ensino Médio no Brasil nos dias atuais.

Apesar da importância institucional da Legislação e das Diretrizes que tratam da inclusão dos povos indígenas no currículo escolar, o problema encontra-se no (não) cumprimento pelos Sistemas de Ensino e professores (as) à Lei nº 11.645/08, seja pelo desconhecimento, intencionalidade e/ou despreparo acadêmico desses (as) educadores (as) em viabilizar um novo tratamento à temática indígena dentro da educação pública.

No capítulo II, *A temática indígena no RCEM de MS*, apresentamos uma análise de como as culturas e histórias dos povos indígenas estão representadas no Referencial Curricular do Ensino Médio de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2012) relacionado à área de Ciências Humanas — História, Geografia, Sociologia e Filosofia — bem como à área de Linguagens, por meio da disciplina de Arte.

Na análise do documento, evidenciamos a ausência de uma proposta efetiva sobre a temática indígena de forma a valorizar as diferenças étnicas, culturais e históricas presentes no estado de MS e no restante do Brasil, tendo em vista que o Referencial, ainda vigente nos dias atuais, foi criado no ano de 2007, antes da promulgação da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, não sofrendo alterações em suas disposições sobre os conteúdos a serem ministrados para atendimento à nova Lei.

Essa reflexão foi fundamentada em estudiosos críticos do currículo tradicional na educação escolar, como Arroyo (2013), Moreira (2001), Santos (2002) entre outros teóricos que dedicam seus esforços ao desenvolvimento de uma nova forma de pensar e construir um currículo verdadeiramente democrático e, que de fato, expresse os anseios e interesses das minorias sociais negadas e silenciadas dentro da Educação Básica do país.

No capítulo III, *Livros didáticos, povos indígenas e a Lei 11.645/08*, são analisadas as representações sobre os povos indígenas nos livros didáticos da área de Ciências Humanas — História, Geografia, Sociologia e Filosofia — e Linguagens, por meio da disciplina de Arte. Todos os livros analisados fazem parte do currículo oferecido aos (as) estudantes e professores em escolas públicas do estado de MS dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio 2015, 2016 e 2017. Neste capítulo evidenciamos a (quase) ausência em relação aos conteúdos sobre as culturas e histórias dos povos indígenas representados pelos livros didáticos do Ensino Médio de MS.

Não é apenas o pouquíssimo conteúdo sobre a temática indígena a ser analisado neste capítulo, mas as representações estereotipadas e generalizantes sobre os povos indígenas que persistem no imaginário da grande maioria do povo brasileiro e, de suas instituições educacionais, responsáveis por regulamentar a inserção da temática indígena na educação escolar. Temos como campo teórico estruturante desta análise os Estudos Culturais, por meio

de estudiosos (as) como Gomes (2008), Aguilera Urquiza e Calderoni (2015), Grupioni (1995) e muitos outros que fazem referência às diferenças indígenas no currículo da Educação Básica. Entender as representações sobre as culturas e histórias dos povos indígenas em materiais didáticos da educação escolar é de fundamental importância para discutir o (não) cumprimento à Lei nº. 11.645 de 2008 dentro da Educação Básica.

O capítulo IV, *O desenvolvimento do material didático/pedagógico na temática indígena*, apresenta a construção de uma proposta de intervenção, na escola estadual de Ensino Médio Dona Consuelo Muller na cidade de Campo Grande, que está relacionada a indicações de materiais e atividades didáticos-pedagógicos — livros, filmes, documentários, peças teatrais, etc — que tratam da temática indígena por meio da valorização das diferenças étnicas, culturais e históricas dos povos indígenas em todo o Brasil. A proposta auxilia o professor (a) a organizar um material didático/pedagógico que melhor expresse os conteúdos sobre os povos indígenas a serem ensinados uma escola pública em Campo Grande.

Esses materiais e atividades didático/pedagógicos, voltados para uma melhor valorização e discussão da temática indígena no Ensino Médio, foram escolhidos por meio das leituras de autores que trabalham a temática indígena na Educação Básica como Silva *et. al.* (1995), Silva e Souza (2008), Gomes (2012), Wittmann (2015) e outros estudiosos que se dedicam a pesquisa sobre essa temática na educação escolar. Para tanto, foram realizadas pesquisas analíticas com metodologias quantitativas, análises críticas e observações acerca de materiais didáticos que expressassem a valorização e o respeito às etnias indígenas no Ensino Médio de MS.

Nas Considerações Finais apresentamos o resultado obtido ao longo do desenvolvimento da pesquisa sobre a análise de como os conteúdos relacionados às culturas e histórias dos povos indígenas — preconizados pela Lei nº. 11.645/08 — estão sendo representados pelo Referencial Curricular e pelos livros didáticos referentes a área de Ciências Humanas e Linguagens do Ensino Médio da rede estadual do estado do MS, bem como as conclusões sobre o (não) cumprimento da Lei nº. 11.645/08 pelo sistema de ensino (SED/MS), e professores (as), indicando materiais e atividades didático-pedagógicas consoantes com a inclusão dos povos indígenas para os (as) profissionais da escola estadual E.E Dona Consuelo Muller, localizada na cidade de Campo Grande, em MS.

A concretização desta dissertação só foi possível dentro do contexto democrático que concebe a escola pública como um espaço de diálogo e interação com as diferenças existentes na sociedade, e que traz para o processo de ensino e aprendizagem os conhecimentos e saberes sobre os diversos grupos sociais, com suas culturas e histórias por vezes

marginalizadas pelo pensamento dominante e autoritário que ainda persiste em muitos setores sociais.

Dessa forma, ao professor (a) cabe vigilância frente aos desafios de construção de uma educação cidadã, que expresse vontade política para o respeito aos povos indígenas e as diferenças étnicas em nossa sociedade, discutindo e debatendo instrumentos de ensino e aprendizagem que — quando são destoantes e negligentes do cumprimento da Legislação vigente — impedem o livre acesso de professores (as) e estudantes aos conhecimentos partilhados por todos os grupos sociais da sociedade brasileira.

1. A VALORIZAÇÃO DA(S) CULTURA(S) E HISTÓRIA(S) DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO

Neste primeiro capítulo, destacamos a importância e a relevância das culturas e histórias dos povos indígenas na construção do (a) cidadão (ã) consciente das diferenças étnicas que produziram a sociedade brasileira. Nesse sentido, refletimos, em primeiro lugar, sobre a importância da participação dos povos indígenas, com suas culturas e histórias, na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio, que tem como base a Constituição de 1988, a LDBEN (Lei nº 9.394 de 1996) e a Lei nº 11.645 de 2008. São leis que pretendem atender aos anseios das minorias étnicas indígenas por visibilidade, respeito e valorização de suas especificidades socioculturais na sociedade com um todo.

Esse entendimento sobre a importância da temática indígena na Educação brasileira é fundamental para a diminuição do preconceito sobre as diversas culturas e histórias das etnias indígenas presentes no território brasileiro. Na segunda parte, apresentamos e discutimos o currículo como um mecanismo de mediação que se traduz em valorização das diferenças étnicas indígenas na Educação Básica, seja por meio de conteúdos que tratem da temática indígena no currículo, ou estimulando reflexões sobre a necessidade de valorização e respeito às diferenças indígenas no país.

1.1 Cidadania e respeito às diferenças étnicas no Ensino Médio

A Constituição Brasileira de 1988, também chamada de Constituição Cidadã — assim denominada pelo constituinte Ulisses Guimarães, que afirmou existir em sua construção um “[...] representativo e oxigenado sopro de gente, de rua, de praça, de favela, de fábrica, de trabalhadores, de cozinheiros, de menores carentes, de índios, de posseiros, de empresários, de estudantes...” (GUIMARÃES, 2008, p.596) — é considerada um marco histórico, quando se fala sobre mudanças de paradigmas nas formas de pensar as minorias étnicas indígenas no Brasil.

Nessa Constituição Cidadã, um novo olhar sobre os povos indígenas é instituído levando em conta a autonomia política desses grupos minoritários diante das imposições legais integracionistas (LACERDA, 2007, 184) que predominavam em Constituições anteriores.

A Emenda Constitucional n.º1/1969, assim como os textos constitucionais de 1934 (art. 5.º, inc.XIX), 1946 (art. 5.º, inc. XV, “r”) e 1967 (art.8.º, inc. XVII, “o”) inseriam entre os objetivos da União a “incorporação dos silvícolas à comunhão

nacional”, propósito que teve seu equivalente já na Constituição do Império, que através do Ato Adicional de 1834 fez estender às Assembléias Legislativas das Províncias a competência para legislar sobre “a catequese e civilização dos indígenas”.

Para Lacerda (2007, p.184) as constituições e legislações nacionais ao longo da história brasileira ecoam posições ideológicas que estigmatizam os povos indígenas e suas culturas, que são tratados com inferioridade e apagados da consciência nacional por meio de mecanismos de poder colonialistas que imputavam perigo a toda e qualquer prática social que não estivesse de acordo com os interesses do colonizador e sua matriz colonial, bem como do próprio Estado independente nacional.

Por tanto, a autonomia das culturas e dos processos históricos das minorias étnico-sociais impediria a consolidação de projetos nacionalistas econômico/desenvolvimentistas ao longo das diferentes épocas em que se buscou forjar uma identidade coletiva para o país por meio de uma “igualdade” de direitos, como traduz Marés (2002, p.1):

Não só os indígenas, mas todos os pobres e não-proprietários foram marcados no estado nacional por uma exclusão de direitos que sempre foi apresentada como o direito a adquirir cidadania. Isto quer dizer em linguagem jurídica, todos têm direitos iguais desde que os adquiria segundo as regras legais. A aquisição haveria de ser por via patrimonial.

Os povos indígenas, antes de 1988, deveriam ser tutelados pelo Estado para alcançarem a “civilidade”, e a única cultura que realmente era considerada legítima era aquela trazida da Europa pelo colonizador (etnocentrismo/eurocêntrismo). É possível compreender que o pensamento relacionado ao evolucionismo social foi determinante das relações coloniais e pós-coloniais que por séculos engessaram o preconceito dentro das instituições sociais (BRIGHENTI, 2016, p.107).

Assim, no período colonial a inferiorização dos grupos indígenas ocorria pelo conceito da fé cristã, por serem pagãos ou hereges; no século XIX a inferiorização ocorria pelo conceito da ciência, já que os indígenas eram considerados pertencentes a sociedades fora da História; e, no tempo contemporâneo pela inexorabilidade do progresso, manifestada em todas as esferas da sociedade pela crença de que os indígenas não evoluíram e atrapalham o progresso.

Dessa perspectiva cultural e social, com base em princípios etnocêntricos impostos pelo colonizador, é que se fixarão os termos do que será válido como bom, verdadeiro e digno de ser valorizado dentro do currículo da educação nacional, em contraposição aos conhecimentos e/ou saberes considerados “primitivos” e/ou “exóticos” e, suplantados e

negados pela repressão “conocidamente más violenta, profunda y duradera entre los indios de América ibérica, a los que condenaron a ser una subcultura campesina, iletrada, despojándolos de su herencia intelectual objetivada” (QUIJANO, 2000, p.210)

Assim, o conhecimento de bases etnocêntricas/eurocêntrica, imposto por uma política de dominação autoritária fundada na “ideologia de raça” (QUIJANO, 2000), terá sua validade consolidada pelas instituições escolares na função de socialização das gerações de brasileiros (as). As marcas da violência colonial ainda impedem que na educação brasileira, nos seus currículos e conteúdos ensinados aos (as) jovens e crianças, se estabeleça a construção de um espaço de diálogo entre as diferentes culturas e/ou etnias que compõe o território brasileiro.

Mesmo demonstrando preocupação jurídica em termos de Constituição e Legislação Educacional, as mudanças necessárias para acabar com o pensamento colonialista dominante das relações étnico-raciais não se transformam em políticas públicas de valorização das diferenças indígenas nas instituições públicas e privadas. Estas, por sua vez, tendem a fortalecer estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas e suas culturas, pois negam às diferenças, sua autonomia, seus direitos e seus olhares sobre o mundo.

Para Mussi e Souza (2013, p. 109):

Ao retornarmos no tempo, por meio dos livros de História ou pelos escritos literários, podemos ver a imagem dos povos indígenas sendo construída de múltiplas formas: como dóceis, passivos, gentis, ou como silvícolas, selvagens, indômitos, insolentes, preguiçosos. Seja qual for a imagem construída em determinado tempo e em diferentes contextos históricos, os povos indígenas frequentemente não se apresentaram como sujeitos de nossa História, ou como parte integrante da construção da nossa identidade latino-americana. Histórica e culturalmente, são apresentados como seres que estão à margem, aqueles que auxiliam e nunca constroem; e, dependendo das circunstâncias, são apenas figurantes na construção da história brasileira, atuando como coadjuvantes de sua própria história.

Nos estudos desses autores, evidenciamos uma preocupação em apontar o processo histórico de marginalização das culturas indígenas, e que, legitimados pelos discursos ideológicos do colonizador europeu, são determinantes das relações desiguais de poder naturalizadas nas diversas instituições sociais brasileiras. Refletir sobre as culturas e as histórias dos grupos étnicos indígenas no Brasil abre a possibilidade de problematizar a lógica colonial que ainda persiste no inconsciente do povo brasileiro e de suas instituições, pois, segundo esses mesmos estudiosos (2013, p.9):

Se os discursos foram sendo construídos ou por meio dos livros de História ou por meio da Literatura, então, propomos que juntos possamos identificá-los e compreendê-los, para, a partir daí começar outro movimento circular: o da

desconstrução! A propósito, não podemos nos esquecer, de que todo discurso é carregado de intencionalidades.

Por outro lado, voltando-se à análise da lógica e mentalidade colonial de um povo, Bhabha (2005) as traduz por meio das relações de poder assimétricas, em que os dominantes (colonizadores) atribuem as diferenças étnicas dos dominados (colonizados) à uma posição de submissão, hierarquizando saberes, conhecimentos, linguagem, e bens culturais (materiais ou imateriais) e dispondo-os em um complexo jogo de dominação/submissão.

Dessa forma, reorganizar o currículo da educação brasileira por meio do respeito às etnias indígenas, sobre suas culturas e histórias, é valorizar suas estruturas e dinâmicas – internas e externas - que unem as pessoas que as praticam em uma identidade coletiva com objetivos e interesses comuns. Hierarquizar culturas ou identidades culturais, segundo uma lógica cartesiana que dispõe e divide os grupos entre superiores e inferiores, ou, verdadeiros e falsos, é cegar o “olhar” para a compreensão das diferenças e das relações de poder desiguais que as têm estruturado ao longo da história.

Todo processo de entendimento, reconhecimento e valorização sobre os muitos grupos étnicos indígenas em território brasileiro, deve combater todo tipo de visão colonialista que ainda existe em nossa sociedade. Um enorme avanço está ocorrendo desde a promulgação da Constituição de 1988 e que para Gutierrez (2013, p.284):

A Constituição Brasileira de 1988 constituiu-se em um longo processo de luta e mobilização indígena que traçou, pela primeira vez na história do Brasil, um quadro jurídico novo para estabelecer relações entre o Estado e as sociedades indígenas. Por que novo? Por que rompeu com uma tradição de quase cinco séculos de política *integracionista*, pois ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias.

Não é apenas sobre os povos indígenas que se têm avanços democráticos significativos no tratamento à igualdade de direitos e respeito às liberdades individuais dentro da sociedade nacional. Após mais de duas décadas de autoritarismo político instaurado com o golpe militar de 1964, coube à Constituição de 1988 corrigir anos de atrasos na participação de organizações populares dentro da política nacional, estabelecendo conexões com as minorias sociais e setores marginalizados que até então tinham sido silenciados por políticas discriminatórias de um Estado autoritário e hegemônico, como descreve Dagnino (2004, p.95) sobre a luta em torno da democracia:

As principais forças envolvidas nesse processo compartilham um projeto democratizante e participativo, construído desde os anos oitenta ao redor da

expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia. Esse projeto emerge da luta contra o regime militar empreendida por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental.

Durante o processo de consolidação e legitimação da nova Carta Constitucional, foi aprovada — nos anos 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso — a LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, que tem como propósito a regulamentação da Educação Básica no Brasil, alicerçada nos princípios da ordem constitucional e no fortalecimento da educação pública para a construção e fortalecimento da cidadania, e que preceitua em seu Art.22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017, p.17).

Para o desenvolvimento desse (a) jovem educando (a), cidadão (ã) preparado para convivência em torno de direitos e deveres de uma sociedade democrática, cabe ressaltar a importância de se analisar a presença dos povos indígenas na Educação Básica com olhar questionador em relação às posições etnocêntricas, que determinam lugares marginais aos grupos minoritários dentro do Estado nacional, fortalecendo preconceitos que favorecem a construção da “uma imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação” (GRUPIONI, 1995, p.425), imagens essas que não contribuem para uma formação voltada à cidadania.

O respeito e a defesa das culturas indígenas na perspectiva de uma Educação Básica cidadã, deve atender aos princípios de igualdade de direitos constitucionais, não bastando apenas a folclorização generalizante de aspectos materiais e imateriais das culturas dos povos indígenas, como destaca Grupioni (1995), mas que envolva uma vontade política de respeito ao *outro* enquanto coletividade autônoma, como expressa Nascimento e Gutierrez (2013, p. 123):

A defesa da diversidade cultural significa um profundo respeito por aquilo que as pessoas e as comunidades acreditam que elas devam ser. Aceitar a diversidade cultural não é, portanto, o simples ato de afirmar a diferença, mas também o reconhecimento do outro como realidade plena e até contraditória em nosso ambiente social.

Assim, é fundamental questionar a posição marginal dos povos indígenas na Educação Básica, mas, também é necessário trabalhar a temática indígena, valorizando os direitos

constitucionais de todos (as) os (as) cidadão (ãs) por meio do respeito e valorização da autonomia política das minorias étnicas no Brasil.

1.1.1 A LDBEN, Lei nº 9.394/06 e a temática indígena na Educação Básica

A busca intensa pelo fortalecimento da democracia brasileira envolve a atuação de jovens cidadãos (ãs), conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade da qual fazem parte. A cidadania e a consolidação dos Direitos Humanos são construídas nas relações sociais cotidianas que ocorrem sob a vigilância de instituições sociais (familiar, religiosa, política, educacional, etc) e dentro de princípios e valores historicamente determinados no âmago das lutas e conquistas políticas entre interesses contraditórios, também expressos por Vannuchi (2010, p.15) quando afirma que:

O reconhecimento e a incorporação dos Direitos Humanos no ordenamento social, político e jurídico brasileiro resultam de um processo de conquistas históricas, que se materializam na Constituição de 1988. Desde então, avanços institucionais vão se acumulando e começa a nascer um Brasil melhor, ao mesmo tempo em que o cotidiano nacional ainda é atravessado por violações rotineiras desses mesmos direitos.

A própria LDBEN, Lei nº 9.394/96 foi constituída a partir de um projeto político estruturado em uma Constituição democrática que estabelece a igualdade de direitos e as liberdades individuais para todos os (as) cidadãos (ãs). “A educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos” (BRASIL, 2017, p.8) como um direito fundamental a todos os brasileiros, está garantida dentro dos princípios constitucionais e nesta pesquisa é analisada segundo a responsabilidade de construir conhecimentos que representem a diversidade de pensamentos e saberes dos inúmeros grupos étnicos que contribuíram para a formação e riqueza da sociedade brasileira.

Apesar do recorte histórico deste estudo estar relacionado ao período que compreende a implantação da LDBEN, de dezembro de 1996 até junho de 2017, cabe destacar o discurso de intelectuais defensores da educação pública no Brasil da década de 1930 que deu sustentação ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Segundo o Manifesto, o Ensino Médio, caracterizado na época como ensino secundário, se constituía no ponto “nevrálgico” da educação escolar, ou seja, de extrema importância (AZEVEDO, 2006, p.54).

A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descurou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das

matérias do que o “método de sua aquisição”, a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já a diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social.

Assim, o Manifesto expõe com clareza a importância direcionada a essa etapa de ensino, hoje denominada de Ensino Médio, por intelectuais da educação dentro de um momento histórico de significativas mudanças na política educacional do Brasil, nos anos 1930. Passadas pouco mais de oito décadas após o Manifesto, o Ensino Médio ainda se constitui — como todas as intervenções que foram feitas nas legislações sobre esta etapa de ensino no Séc. XX — ponto de intensos debates dentro da sociedade brasileira.

Esses debates se concentram em procurar designar ao Ensino Médio funções e responsabilidades que atendam aos anseios dos (as) jovens adolescentes e suas famílias frente à imposição das novas transformações sociais que são impulsionadas pelo advento de um capitalismo altamente tecnológico e excludente. Para tanto, é fundamental que ocorra mudança nas ações da escola e dos (as) professores (as) para pensar esses (as) jovens como apontam Carmo e Eddine (2013, p.235):

Um professor que compreende que a sociedade está em constante transformação e que o indivíduo que vive nesta sociedade também se transforma com ela e é transformado por ela, sempre vai buscar se atualizar e renovar suas ações, pois é ele quem vai estar na escola, se relacionando com seus alunos e com seus pares. Continuar se atualizando em Direitos Humanos é continuar se relacionando e agindo, pensando sempre no ideal de uma sociedade justa e tolerante para com as diferenças. Ser humano é se tornar humano é ser diferente e é essa diferença que nos faz indivíduos únicos. Rever ações é sempre a forma de respeitar o outro e o modo de se relacionar com o outro.

Dessa maneira, a LDBEN de 1996 se constituiu em um instrumento legal de regulamentação da Educação Básica a partir dos princípios da Constituição de 1988 e, para tanto, buscou estruturar o Ensino Médio dentro da proposta de universalização da educação básica. Nesse contexto, o Ensino Médio “assim entendido, tornou-se constitucionalmente gratuito e também, por lei ordinária, progressivamente obrigatório” (CURY, 2002, p.181,182). Algumas das mudanças definidas na lei 9.394/96 são especificadas por Cury (2002, p.187):

Agora, o ensino médio (formação geral) é dever de Estado devendo ser oferecido de modo gratuito nos estabelecimentos públicos sob a função formativa. Trata-se de um avanço incontestável. Mas com a definição do Decreto nº 2.208/97 estabelecendo o caráter independente e separado da educação profissional do ensino médio, ainda que articulado a este, e sem apoio legal explícito no que concerne à gratuidade e ao financiamento, ela não tem mais um responsável claro e distinto.

Sobre os debates atuais, da construção de um currículo para o Ensino Médio que supere a histórica dicotomia entre formação propedêutica e formação para o trabalho, é que será analisada, nesta dissertação, a temática indígena no currículo, mais especificamente no Referencial Curricular do Ensino Médio (RCEM) de MS — instituído no ano de 2007 e que vigorou até o período atual (dezembro de 2018) — e em livros didáticos de áreas específicas como Ciências Humanas e Linguagens.

A LDBEN/1996 apresenta em seu art. 26, que trata do currículo do Ensino Fundamental e Médio, a seguinte referência às diferenças étnicas que contribuíram para a formação da nação: “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASI, 2017, p.10).

Esta postura histórica de atender às matrizes indígenas dentro do estudo de História do Brasil no Ensino Médio, além do Ensino Fundamental, implica na obrigatoriedade de fazer respeitar e transparecer a temática indígena dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), fundamentada principalmente nas ideias que constam no Parecer CEB nº 15 de 01 de junho de 1998 e na Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Em uma análise sobre a presença dos povos indígenas nos PCNEM e DCNEM — especificamente dentro da área de Ciências Humanas e Linguagens — foi possível perceber a necessidade de considerar as diferenças étnicas que contribuíram para a construção da identidade nacional dentro de um processo de desconstrução/desnaturalização de preconceitos e do reconhecimento do “outro” em suas particularidades e anseios por autonomia política, como sugere um trecho retirado dos PCNEM (BRASIL, 1998, p. 23) para a disciplina de História:

A percepção da diferença (o “outro”) e da semelhança (“nós”) varia conforme a cultura e o tempo e dependem de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos. O convívio entre os grupos sociais tem gerado “atitudes identificação, distinção, equiparação, segregação, submissão, dominação, luta ou resignação, entre aqueles que se consideravam iguais, inferiores ou superiores, próximos os ou distantes, conhecidos ou desconhecidos, compatriotas ou estrangeiros. Hoje em dia, a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade”.

Outra grande mudança importante dentro da LDBEN para a inclusão da temática indígena — culturas e histórias — na Educação Básica foi a promulgação da Lei 11.645 de 2008, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que estabelece para o Art. 26 A da LDBEN (BRASIL, 2017) o seguinte ordenamento:

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 brasileira.

Essas demandas pela inclusão da temática indígena e afro-brasileira e o reconhecimento das diferenças étnico-raciais dentro do currículo Educação Básica, é resultado das lutas sociais e políticas dos grupos minoritários ligados aos movimentos indígenas e negros que historicamente sofreram com a marginalização e o preconceito de suas culturas e identidades no longo período de trajetória da educação formal no país. Sobre a implementação da Lei 11.645, Souza (2013, p.307) declara:

[..] parece ter o intuito de preencher as páginas em branco da história do Brasil, em que deveria estar registrada a participação dos atores indígenas, presentes aos milhares na imensa arena da “nova terra” então pisada por portugueses. Depois de aparecer como elemento figurativo, simbólico e exótico nos primeiros registros escritos, o índio desaparece de cena, torna-se invisível e afônico, mas permanece no imaginário popular, tal como fora retratado em telas como o quadro “A Primeira Missa”, pintado em 1860 por Victor Meireles: nus, ou de tanga de penas, descalços, pintura no corpo e penacho (cocar) na cabeça. Ainda hoje, é comum ver ilustrações e estampas que evidenciam esse estereótipo.

Diante do dispositivo da Lei nº. 11.645, os povos indígenas, suas culturas e histórias, são representados dentro do currículo da Educação Básica do Brasil com um olhar capaz de desconstruir conteúdos eurocêntricos que mascaravam as diferenças étnicas e levem as crianças e os (as) jovens estudantes a compreenderem e valorizarem os saberes e conhecimentos que tratam sobre essas diferenças. No entanto, o que ocorreu não foi exatamente como o previsto na Lei nº. 11.645, pois após anos da sua promulgação, ainda existe muita resistência em diversos setores da Educação Básica pela consolidação dos saberes sobre os povos indígenas. De acordo com Souza (2013, p.317):

A Lei 11.645/2008 deveria ter provocado um grande ciclo de discussões em nível nacional sobre a questão das relações entre diferentes culturas, principalmente no tocante às sociedades indígenas envolvidas, o que na verdade não aconteceu. Houve pouca mobilização, alguns pequenos grupos de estudos foram formados, mas não uma mobilização pedagógica mais ampla, com participação de gestores escolares e professores, como era de esperar. A promulgação da lei não teve repercussão nas mídias, muitas vezes responsáveis por reforçar estereótipos e suscitar a discriminação com relação aos indígenas brasileiros. As discussões concentram-se no nível mais acadêmico, com pouca participação de quem deve, na verdade, fazer a lei sair do papel.

A distância da letra da Lei nº. 11.645, em relação à prática de valorização dos povos indígenas no currículo da Educação Básica, evidencia segundo Gutierrez (2013), uma sociedade pouco atenta aos interesses e anseios das minorias sociais no país. O pensamento colonial, ainda dominante nas estruturas institucionais do Brasil, reforça a marginalização de outras culturas e histórias que possam contradizer o discurso dominante. A própria Lei nº. 11.645 carrega conceitos e visões já ultrapassados sobre o modo de pensar e conhecer as minorias indígenas em território brasileiro, conforme define Silva (2013, p.116):

No § 1º encontramos expressões que estão ultrapassadas nas discussões atuais e podem trazer interpretações superficiais, panfletárias: “a luta dos negros e dos povos indígenas”, “resgatando”, “contribuições nas áreas sociais”, “formação da sociedade nacional”. Essas afirmações dão margem a interpretações deturpadas. A expressão “luta dos negros e dos povos indígenas” pode dar lugar a uma abordagem na qual esses povos foram e continuam sendo pensados apenas como vítimas permanentemente em lutas. Enquanto isso, devemos refletir que, além da luta e dos confrontos, ocorreram diferentes formas de mobilizações e interações dos povos indígenas e dos negros na História do Brasil, e não devemos esquecer que ocorreram e ainda ocorrem inter-relações sociopolíticas desses grupos, na convivência com os demais grupos sociais no Brasil.

Silva (2013) problematiza os diferentes aspectos do processo histórico de contatos vividos entre as sociedades indígenas e não indígenas, apontando interpretações equivocadas da Lei nº. 11.645. Em sua crítica à referida Lei, Silva (2013, p.117) destaca ainda que:

A afirmação “formação da sociedade nacional” reforça a ideia corrente de incorporação dos valores socioculturais desses indivíduos no contexto nacional remetendo-nos a “teoria da mestiçagem”, na qual os negros e os índios são vistos como um dos elementos apenas formadores na composição da sociedade brasileira. E quando é de interesse dos administradores dessa sociedade, esses elementos aparecem ou desaparecem oportunamente da cena nacional.

Logo o § 2º indica que os devidos conteúdos citados “serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira”. Dever-se-á estar presente em todo currículo escolar, porque, entretanto, atribui responsabilidade a determinadas áreas mais que em outras pela inserção dos conteúdos referidos?! Correremos o risco de permanecer com uma

abordagem restrita, onde as demais áreas se sentirão desobrigadas a vivenciá-los. Ou ainda, por outro lado, os conteúdos serem tratados no âmbito dos temas transversais.

Dessa perspectiva, compreender as dinâmicas interétnicas que ocorreram e ainda ocorrem entre as diferentes culturas em território brasileiro, possibilita uma política de valorização dos conhecimentos que foram marginalizados do processo de constituição do Estado, da sociedade nacional e em instituições como a própria escola. Segundo Souza (2013, p.313):

O modelo de escola tradicional que temos, continua gerando mais exclusão do que interação, por que ainda não encontrou ou não compreendeu muito bem os mecanismos e instrumentos que levam a uma educação intercultural. A simplificação de questões muito complexas como é o caso das relações étnicorraciais pode ter efeito mais desastroso do que o silêncio, isto é, ignorar a situação. Achar que o respeito e a tolerância são atitudes suficientes quando se trata de relações interétnicas é um lamentável engano, porque quem tolera, em geral, assume uma posição de superioridade e preconceito em relação ao outro.

É possível afirmar pelos estudos de Souza (2013) que a escola se distancia de uma verdadeira mudança nas formas de compreender e valorizar conhecimentos e/ou conteúdos sobre os povos indígenas e o desenvolvimento de uma educação intercultural.

Não basta inserir conteúdos que simbolizem uma presença marginalizada dos grupos étnicos indígenas dentro do currículo da Educação Básica para o respeito à Lei 11.645, pois como afirma o próprio Souza (2013, p.208) “textos científicos, jurídicos entre outros que têm objetivos muito específicos e diretos, fazem uso de linguagem que diz só e apenas o que precisa ser entendido”. E mesmo considerando a preocupação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre a temática indígena nas salas de aula, Souza (2013, p.312) continua em sua crítica as instituições escolares quando afirma:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, embora não tenham tratado a questão com a relevância que o assunto requer, não podem ser criticados por omissão. Fizeram recomendações importantes, tem colocadas, justificadas e com objetivos bem claros sobre a pluralidade cultural. Porém, grande parte das escolas não tem seguido essas orientações e, quando segue, é de forma folclorizada e apenas contemplando as diversidades

Isso implica que as diferenças étnicas e o estudo da temática indígena dentro da educação, pode não traduzir possibilidades de diálogo e interação com o *outro*, pois o diferente se distancia do padrão etnocêntrico/normativo no qual as pessoas estão acostumadas a crer. Aguilera Urquiza e Calderoni (2015, p.19) demonstram preocupação em pensar o diferente na sociedade brasileira, pois:

Reconhecer que somos diferentes para estabelecer a existência de uma diversidade cultural no Brasil não provocou um deslocamento na hierarquização entre os povos que compõem nossa nação, pois essa diferença (étnica) vem carregada de estereótipos e representações que subjagam e subalternizam os povos indígenas.

Dessa maneira, a educação que se propõe a compreender as diferenças étnicas indígenas deve se fundamentar no diálogo democrático e sério com todas as culturas do país, conforme explicitam as DCNEM (2013, p.152):

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar que não tem conseguido responder à singularidade dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos.

Ainda sobre o discurso que envolve a inclusão social da diversidade humana na educação escolar brasileira, as DCNEM (BRASIL, 2013, p.152) afirmam que:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social.

Assim, a educação escolar, conforme as DCNEM deve permitir o acesso à pluralidade de culturas e buscar desenvolver cidadãos (ãs) conscientes de seus direitos e deveres na sociedade democrática. A escola é a porta de entrada para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária, não só no discurso da Lei — que é rica e valorativa dos Direitos Humanos e do respeito à diversidade — mas porque deve oportunizar amplo diálogo entre as diferentes etnias nas práxis diárias de suas ações educativas. Pensar uma escola democrática e comprometida com os direitos e deveres dos (as) jovens cidadãos (ãs), é também discutir os paradigmas que impedem o acesso aos conhecimentos e saberes das culturas indígenas no país.

1.1.2 Cidadania e um novo olhar para as diferenças étnicas na educação escolar

Falar sobre as diferenças étnicas na Educação Básica, mais especificamente o Ensino Médio, é falar sobre a construção do (a) cidadão (ã), enquanto sujeito de direitos e deveres na sociedade a qual pertence, ou seja, possuidor de cidadania. A compreensão de cidadania é aqui entendida não na concepção gnosiológica e liberal de Thomas Marshall (1950), que

propõe o cidadão (ã) unicamente como “conhecedor dos seus direitos e deveres” (MARTINS, 2000, p.8). Nesta pesquisa, cidadania é entendida segundo a perspectiva proposta por Martins (2000, p. 12), que a concebe de maneira mais ampla, pois entende que ela está:

aliada à participação, a saber: à igualdade. Só é possível a participação de todos, se essa totalidade dispuser de igualdade de condições, nos referindo aqui não somente àquelas condições legais, mas à posse dos bens materiais, que garantem a satisfação das necessidades da existência física, dos bens sociais, capazes de garantir o acesso às esferas de poder, bem como àqueles simbólicos, garantidores do acesso à cultura, incluindo aí o indispensável domínio da linguagem escrita.

Os direitos e deveres dos cidadãos (ãs) devem ultrapassar, portanto, o plano da abstração institucional e/ou jurídica e beneficiar de fato a todos, pois “só se tornarão efetivos se e somente se os indivíduos tiverem acesso à informação das formas e dos conteúdos da participação, ou melhor, dos mecanismos institucionais voltados à participação e das condições de acesso a eles” (MARTINS, 2000, p.12).

A Constituição do Brasil de 1988 possibilita a garantia desses direitos e a educação escolar se constitui em um instrumento de consolidação da cidadania e de construção do sujeito com base em valores considerados democráticos. Entendemos a educação comprometida com a democracia e a construção do (a) cidadão (ã), conforme a retrata Benevides (1998, p.164):

A educação para a cidadania e em direitos humanos, uma vez que decorre de uma opção radical pelos valores republicanos e democráticos, tem como premissa a superação da antiga visão liberal – e “neoliberal” reformada – sobre educação e cidadania. Isto é, aquela concepção do cidadão como indivíduo livre perante o Estado (o que é essencial), mas visto de forma fragmentada, como só o contribuinte, ou só o consumidor definido pelas regras do mercado, ou só o eleitor que precisa ser conquistado, ou o trabalhador qualificado que deve ser “reciclado”, ou a elite dirigente mandatária “por direito divino” etc. Tal superação significa reconhecer, sim, o cidadão livre perante o Estado e perante o arbítrio de outras forças, mas sobretudo o cidadão como membro de grupos e de classes sociais diferenciados, eventualmente em conflito. Cumpre reafirmar: reconhecer, ainda, que o cidadão é sujeito de direitos e deveres, mas também sujeito criador de direito.

Responder a uma educação escolar de qualidade e voltada para a construção do (a) cidadão (ã) consciente dos direitos e deveres diante da vida pública é discutir a (não) presença de saberes que envolvem as diferenças étnicas dentro do currículo escolar com o objetivo de democratizar o acesso e a livre expressão dos conhecimentos presentes em toda a sociedade.

As diferenças étnicas indígenas, produzidas nas dinâmicas sociais históricas, necessitam serem retratadas por olhares despidos de preconceitos e a escola democrática

carrega o compromisso de discutir a aproximação dos pensamentos divergentes e diferenciados, encurtando espaços distanciados por relações de poder desiguais constituídas ao longo dos últimos cinco séculos de desenvolvimento da sociedade brasileira. Sobre as relações históricas entre as diferenças culturais em território brasileiro, Mussi e Souza (2013, p.110) demonstram que:

Encontrado o Novo Mundo, os interesses europeus misturaram estrategicamente a fé com a colonização, e se ambas deveriam caminhar juntas, estaria aí, então, uma justificativa adequada para a cristianização dos habitantes da terra recém-descoberta (os indígenas), de maneira que não oferecessem resistência aos seus interesses exploratórios. Desqualificados como seres humanos, vistos quase sempre como animais sem alma, bárbaros demônios e seres indômitos; estava justificada não só a necessidade de sua cristianização, como de sua sujeição à civilização afirmada como redentora pelo conquistador. Aqui se constitui o ponto de partida para a construção das imagens e discursos aplicados aos povos indígenas e que se tem propagado até os dias atuais.

A sujeição dos povos indígenas na História do Brasil envolveu os mais cruéis atos de violência e genocídio que marcaram com sangue o processo de formação do povo brasileiro como demonstra Guarany (2006, p.150):

Vários povos indígenas foram vítimas de extermínio direto, por meio de guerras ou morte decorrente de novas doenças contraídas do europeu, ou ainda envenenamento de seus lagos e rios. Houve também a miscigenação forçada. É comum ouvirmos alguém dizer: “Minha avó era índia brava e foi pega a laço ou a dente de cachorro”. Interessante é que nunca dizem “meu avô era índio”. Na verdade, essas situações aconteceram e muito. Várias mulheres índias foram estupradas por bandeirantes ou caçadores de índios, enquanto seus maridos e filhos eram mortos. E quando essas índias tentavam fugir, colocavam cachorros à caça delas. Ao serem violentadas, muitas engravidavam, começando assim a surgirem os mestiços.

De acordo com o que expressa a autora, historicamente os povos indígenas, com suas culturas e histórias, foram sendo marginalizados pelo europeu e sua cultura, que — impondo seu modo de viver, seus valores, seus sentimentos, suas práticas religiosas e tantos outros aspectos de sua identidade sócio-cultural — marcou a compreensão sobre o diferente (indígena), disposto em uma relação de inferioridade e subalternidade dentro de sua própria terra.

Como pensar esse *outro* com novos olhares na sociedade democrática atual, ainda muito inspirada e impregnada pelo etnocentrismo tão característico do colonialismo? Mesmo com avanços nas Leis e na própria Constituição Federal, respeitar as diferenças étnicas indígenas nos ambientes e práxis sociais parece extremamente complicado diante de tantos discursos colonialistas fixados em estereótipos de inferioridade em relação ao *outro*. O que

fazer para combater essa relação desarmoniosa entre diferentes culturas e provocar o diálogo entre elas?

A educação pode contribuir com as desconstruções e enfrentamentos diante dos discursos hegemônicos na medida em que se volta para a construção de conhecimentos que pretendam discutir as diferenças étnicas, desmistificando as concepções coloniais em relação aos povos indígenas. Entretanto, parecem visíveis os grandes desafios impostos à educação escolar para o desenvolvimento de novas formas de pensar e compreender a importância das culturas e histórias dos povos indígenas na consolidação da cidadania dos (as) jovens estudantes.

Entre os desafios está a formação e/ou capacitação dos professores para atuarem na temática indígena em sala de aula, uma vez que são estes profissionais responsáveis por direcionar e facilitar as dinâmicas e os diálogos entre as diferentes visões de mundo.

Assim, o desenvolvimento profissional docente — que para Fiorentini, *et. al.* (2013, p.13) “remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico” — deve possibilitar ações conscientes de preparação e educação de professores da escola pública para os novos desafios impostos por uma sociedade altamente tecnológica, e, que pelos meios de comunicação, descarregam informações destituídas de seus contextos e dinâmicas históricas. Essas informações, que circulam pelos meios de comunicação, disfarçam os discursos ideológicos e manipuladores dos interesses hegemônicos, contribuindo com formas de pensar relacionadas a um senso comum sobre os povos indígenas no meio social.

Outro aspecto importante que necessita ser questionado em seus discursos etnocêntricos dentro do processo educativo é o livro didático. Para Mussi e Souza (2013, p.113) em alguns casos “o livro didático cumpre seu papel de legitimador dos saberes na escola e, muitas vezes, seu papel é o de transmissor de estereótipos e preconceito”.

O livro didático é uma ferramenta de mediação importante entre o professor e seus alunos, pois permite a estes o acesso a conhecimentos e/ou conteúdos acumulados pela sociedade na qual estão inseridos. Em grande parte dos livros didáticos adotados nas escolas do país, a temática indígena é representada à margem dos processos históricos e culturais de construção do Estado brasileiro e da luta pela sobrevivência e autonomia das identidades étnicas. O silenciamento em relação às culturas e as histórias dos grupos étnicos indígenas, em livros didáticos, contradiz a própria LDBEN sobre a questão, demonstrando a total negligência das políticas educacionais das Secretarias Estaduais de Educação e do próprio

MEC. Ainda sobre a crítica ao livro didático em relação à temática indígena, Mussi e Souza (2013, p.113) afirmam que:

[..] a presença dos indígenas nos livros didáticos é quase sempre fragmentada, depreciativa e, muitas vezes, de uma forma secundária, associando-se à ideia de que falar de “índio” é falar de passado. Nos livros de História, principalmente, a figura do índio aparece em função do colonizador e quando percebidos, o são de forma secundária, folclorizada ou colocados em um tempo e com práticas culturais do passado. E da mesma forma que aparecem na História do Brasil, acabam por desaparecer como um passe de mágica ou simplesmente como uma cegueira histórica!

Dessa perspectiva, livros didáticos que não cumprem as demandas da própria LDBEN repercutem a distância que há entre a Lei nº. 11.645 e a práxis educativa nas salas de aula do país, condição que é agravada pela ausência de profissionais habilitados a desenvolverem os conteúdos sobre a temática indígena. Esta situação tende a fortalecer estereótipos e preconceitos que — enraizados na memória coletiva do brasileiro — não contribuem para o aprendizado junto aos (as) jovens estudantes no processo educativo de socialização para cidadania.

1.1.3 As culturas e histórias indígenas e sua importância na consolidação da educação escolar

Há mais de cinco séculos, os povos indígenas, com suas culturas e histórias, sofreram com a discriminação de seus modos de vida diante do domínio da cultura não indígena, que impôs pesadas barreiras ao desenvolvimento e sobrevivência de saberes culturais que não partilhassem os valores culturais ocidentais. Muitas etnias inteiras e suas culturas foram exterminadas e apagadas da memória social no confronto desigual que envolveu a colonização do território americano pelo europeu.

No entanto, quais são as contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da sociedade brasileira? Por que os povos indígenas e suas culturas e histórias se tornam essenciais para a construção da cidadania entre os (as) jovens estudantes do país? Por que a educação escolar é fundamental para diminuir as fronteiras que separam essas diferenças étnicas no conjunto da sociedade brasileira? Em breve exposição, ainda que diante da dificuldade de resumir o valor das culturas e histórias dos povos indígenas em território brasileiro, objetivamos responder à questões sobre a (não) presença da temática indígena na educação escolar dos dias atuais.

Os povos indígenas contribuíram e ainda contribuem de forma relevante para a construção, o desenvolvimento e a riqueza do Estado nacional e para a formação da identidade do povo brasileiro. No entanto, a exploração da mão-de-obra indígena ocorre há séculos nas relações produtivas mercantilistas e capitalistas — em muitas situações envolvendo trabalho forçado (escravo) — alimentando o lucro de grupos econômicos nacionais e internacionais.

Empregados na extração de recursos naturais desde o processo de colonização (séc.XVI), nas lavouras de cana de açúcar no interior do país e/ou em trabalhos domésticos nos centros urbanos da época atual, os indígenas sofrem com a exploração da sua mão-de-obra que foi e continua sendo importante para o desenvolvimento da economia capitalista como bem salienta Vieira (2013, p.20):

[...] é importante evidenciar que concomitantemente com o aumento gradativo da população indígena do Estado, permanece o processo histórico de expropriação das terras indígenas que resultou no confinamento¹. Assim, em virtude desse contexto histórico, ao longo do processo de ocupação do Estado, muitos grupos indígenas perderam seus territórios e, foram incorporados como mão de obra nas fazendas de gado, nas usinas de cana de açúcar e em atividades urbanas, principalmente na construção civil.

Para o autor, a exploração da mão-de-obra indígena está associada à expropriação de suas terras pelo colonizador não indígena por mais de cinco séculos de História do Brasil. O desenvolvimento da sociedade brasileira vem se constituindo no bojo dessas relações interétnicas. Vieira (2013, p.25-26) continua a discorrer sobre a expropriação das terras indígenas no MS, em um período importante da história política nacional, o Estado Novo e o processo de colonização que, segundo o autor:

Contribuiu para o desmatamento excessivo da região sul do Estado, pois grande parte da mata nativa foi substituída pela pastagem para a criação de gado. Nesse tempo denominado de “esparramo”² que os índios Kaiowá e Guarani sofreram com inúmeras consequências, sendo: a perda da terra, a destruição das aldeias e a desarticulação das famílias extensas. Com a perda do território tradicional, *os tekoha*³, a população indígena Kaiowá e Guarani teve que procurar aldeias mais próximas para se alojarem e com isso acabaram engajando-se como mão-de-obra barata para os fazendeiros, na derrubada do mato.

¹ Esse termo foi conceituado por Brand para caracterizar a transferência sistemática e forçada da população das diversas aldeias Kaiowá/Guarani para dentro de oito reservas demarcadas pelo governo entre 1915 e 1928 (BRAND, 1993, p.5 apud VIEIRA, 2013, p.20).

² O termo esparramo caracterizou uma política estatal de expropriação das terras indígenas para a colonização pelos não índios, obrigando-os ao confinamento em pequenos espaços de terra. (Brand, 1998)

³ Tekoha “é a aldeia efetivamente, o espaço onde se fundem terra, território, subsistência, relações sociais e festas religiosas” (BRAND,1998, p.23).

Assim, para entendermos o desenvolvimento e a consolidação jurídico/institucional do território brasileiro é preciso compreender o processo íntimo, conflituoso e, por vezes, contraditório ocorrido entre as diferenças étnicas diante de um complexo jogo estruturado nas relações de poder assimétricas, que perdurou por séculos no Brasil. Com relação ao direito a terra pelos povos indígenas no território brasileiro Wapixana (2006, p.14) salienta que:

O direito territorial indígena é originário e, portanto, anterior às ocupações não-indígenas (*sic*). O poder público tem o dever constitucional de demarcar e de proteger as terras identificadas em procedimento administrativo e, para tanto, por força do § 6º do artigo 231 da CF, considerar nulos todos e quaisquer atos tendentes ao domínio, à ocupação e à posse dessas terras, ou dos recursos naturais nelas existentes, ressalvado o direito à indenização a terceiros por benfeitorias implementadas de boa-fé.

Como permitir a construção da cidadania dentro das escolas sem compreender a importância das relações ancestrais dos povos indígenas com a terra que lhes permite o sustento, a moradia, os remédios, os rituais sagrados, as vivências, os sonhos e a manutenção de suas cosmologias ainda vivas e transmitidas às novas gerações?

A relevância da presença e/ou existência dos povos indígenas em território brasileiro passa também pela riqueza de etnias que compõem uma miscelânea de características linguísticas, artísticas, fármacos, alimentares e tantos outros elementos culturais, materiais e imateriais, ao longo do processo de construção da identidade cultural do povo brasileiro, que para Vieira (2013, p.14) compreende uma rica diversidade sociocultural:

Atualmente, o Brasil reconhece a diversidade sociocultural dos povos indígenas. Ela se expressa pela presença de mais ou menos 283⁴ povos indígenas distintos, habitando centenas de aldeias localizadas em praticamente todos os estados da Federação. Vivem em 628 terras indígenas descontínuas, totalizando 12,54% do território nacional. Apesar da ampla distribuição, mais de 60% da população indígena estão concentrados na região da Amazônia Legal⁵.

Vieira (2013, p.1415) também relata que:

Do litoral ao sertão, da caatinga ao pantanal, da floresta ao cerrado, são muitos os ambientes nos quais os povos indígenas estão localizados, resultando em diferentes formas de interação e adaptação à natureza e em diferentes modos de vida. Há povos que tem na agricultura sua principal fonte de alimentos, enquanto outros diversificam suas estratégias de sobrevivência com atividades de pesca, caça e coleta

⁴ Segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2018), os povos indígenas somam hoje 305 etnias em território brasileiro.

⁵ No site do Instituto Socioambiental, está presente dados atuais sobre todos os grupos indígenas em território nacional. (www.socioambiental.org)

de produtos silvestres. E há também aqueles que estão inseridos na economia de mercado, seja comercializando excedentes, seja vendendo sua força de trabalho, como é o caso de grande parte da população Terena em Mato Grosso do Sul.

Na construção do (a) cidadão (ã), consciente de seus direitos e deveres na sociedade brasileira, compreender as culturas e histórias dos povos indígenas é demonstrar respeito às diferenças étnicas que possibilitaram o desenvolvimento das instituições do país. Os povos indígenas demonstraram, com suas lutas e práticas culturais históricas, que não foram vencidos e provavelmente não o serão. Dessa forma, não basta valorizar apenas histórias contadas nos livros didáticos e outros tantos instrumentos culturais portadores de discursos e/ou posições políticas/ideológicas consoantes com o pensamento colonial, é preciso compreender o *outro* como sujeito social autônomo e portador de uma práxis cultural dinâmica e coesa.

Cabe aqui refletir com Souza (2013, p.318), sobre a importância de discutir o respeito à Lei nº 11.645 na educação escolar, pois segundo a autora:

Um estado como Mato Grosso do Sul, com a segunda maior população indígena do país, com expressiva presença de indígenas nos centros urbanos e, em consequência, nas escolas, já deveria ter enviado esforços e proporcionado encontros para estudos, discussões com os segmentos mais envolvidos, como Secretarias de Educação e de Cultura, universidades, escolas e organizações para elaborar o plano de aplicação da Lei 11.645.

Diante desse contexto, a educação escolar, como instituição pública voltada a construção da cidadania, torna-se fundamental na compreensão das diferenças e nas reflexões sobre relações interétnicas históricas que atravessadas por processos conflituosos produziram e produzem a sociedade brasileira e autonomia dos povos pela sobrevivência de suas identidades. Uma educação escolar, voltada para o diálogo intercultural, possibilita ao (a) jovem cidadão (ã) o desenvolvimento do pensamento crítico diante das contradições que se impõem pelos diversos interesses que constituem uma democracia. Sobre o papel da educação intercultural, Candau e Koff (2006, p.475) expressam que:

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural.

Por tanto, pensar uma educação escolar plural, com qualidade e que promova os direitos e deveres dos (as) jovens estudantes na sociedade é desejar novas possibilidades de

inclusão da temática indígena em seu currículo e suas práticas educativas diárias. Uma educação cidadã oportuniza o diálogo entre as diferenças étnico-culturais, demonstrando preocupação em aproximar diferentes modos de pensar e diferentes vivências no difícil caminho das transformações sociais.

Mesmo com os graves entraves que impossibilitam um novo olhar para as diferenças étnicas na educação brasileira, muitas barreiras foram derrubadas desde a implementação da Constituição de 1988, e muitas outras barreiras irão ruir com os movimentos sociais/culturais que buscam autonomia e legitimidade política no confronto com interesses tradicionalmente hegemônicos no país.

1.2 Currículo e diferenças indígenas para a cidadania na escola

Trabalhar com as diferenças étnicas no currículo da educação escolar não é uma tarefa fácil diante de uma escola e/ou educação hegemônica, com práticas cultural/histórica dominante e excludente de tudo que não representa a “verdade” científica e a legitimidade do Estado sobre a ação educativa. Arroyo (2013) em sua obra “Currículo, Território em Disputa” evidencia a necessidade de compreendermos o confronto ideológico entre diferentes projetos de sociedade dentro do currículo escolar, na medida em que possibilita o debate em relação a “segregação” de conhecimentos e/ou saberes produzidos social e historicamente por coletivos minoritários na escola, pois para o autor (ARROYO, 2013, p.14):

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturais, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.

Segundo Arroyo (2013, p.14), o currículo expressa os conhecimentos “consolidados” na educação escolar. Conhecimentos produzidos e aceitos como verdadeiros por setores hegemônicos que historicamente mantiveram o controle e o poder sobre a sociedade nacional e seu modelo de educação formal. Assim, é importante conhecer a postura das DCNEM (BRASIL, 2013, p.179), sobre o currículo que pode ser entendido como:

A seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta.

Nas últimas décadas, grande parte das pesquisas sobre o currículo tem estabelecido o campo teórico dos Estudos Culturais, por ser um campo mais aberto às questões que envolvem a identidade e a cultura e que também trabalham as relações de poder conflitantes e/ou contraditórias em uma sociedade.

O currículo, dentro da proposta multicultural, pretende debater questões que envolvem diferentes formas de pensar, agir, sentir, viver e interagir das pessoas. Assim, trabalhar as identidades culturais e suas diferenças dentro do currículo é essencial para a formação do (a) jovem estudante, cidadão (ã) consciente das relações de poder assimétricas e conflitantes que regem a estrutura social da qual faz parte. Para Moreira e Candau (2007, p.26):

Um aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a se procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que, em geral, temos desses processos e do cruzamento de culturas neles presente. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. É fundamental desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui, também, um exercício fundamental para nos tornarmos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que se misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

Portanto, debater as diferenças no currículo da educação é desnaturalizar o processo de construção das identidades culturais ao longo da formação da sociedade nacional. Trabalhar por um currículo das diferenças, é estar consciente das possibilidades de trabalhar muitas Histórias e não somente uma única “História”. É estabelecer uma postura crítica aos instrumentos de controle da educação que sistematizam como uma única “verdade” possível, aquela que valoriza e interessa a setores e grupos politicamente hegemônicos do país. Segundo autores como Aguilera Urquiza e Calderoni (2015, p.11), que trabalham as diferenças étnicas indígenas na sociedade brasileira:

[...] as narrativas desses povos foram subalternizadas pelas narrativas hegemônicas impostas pela colonialidade, situação em que seus saberes não são considerados

“acadêmicos” e suas lógicas como conhecimentos limitados, mágicos, de segunda categoria.

Um currículo descolonizador não significa estabelecer postura contrária às leis máximas da ciência, seus métodos e suas especialidades disciplinares, mas requer combater “verdades” únicas que marginalizam modos de pensar e sentir das culturas e suas cosmologias particulares. Uma educação que apresenta o diálogo e o debate entre as diferenças étnico-culturais em seu currículo, se distanciando de uma única “verdade” possível para todos os grupos, se constitui em uma instituição social capaz de aproximar a criança e o (a) jovem estudante de suas responsabilidades e protagonismos na sociedade. Oliveira (2003, p.31) expressa muito bem o pensamento que busca, por meio da educação e seu currículo, pensar a emancipação dos sujeitos e grupos sociais a partir de suas singularidades. De acordo com a autora:

[..] vai ser preciso atuar no reconhecimento dos direitos à igualdade na diferença, pois o igualitarismo formal tem servido, através da universalização de uma igualdade inexistente, à manutenção das desigualdades, muitas vezes entendidas apenas como diferenças e legitimadas através dessa distorção.

Dessa forma, trazer as diferenças para o currículo e para a educação escolar como um todo é possibilitar o reconhecimento do *outro* como sujeito autônomo e dinâmico no processo de constituição de sua própria identidade, pois, ainda segundo Oliveira (2003, p.31):

[..]o universalismo moderno, com sua suposta neutralidade objetiva, afigura-se inadequado para pensar a emancipação, negando a legitimidade da existência do diferente, encarando toda diferença como desvio do “certo” e “universal”, transformando o que é mera diferença em desigualdade, através da difusão da ideia de verdade única e da conseqüente imposição de um modelo particular de ser humano e de comportamento ao conjunto da humanidade.

A análise desenvolvida nesta dissertação visa contribuir para a construção de novos olhares em relação às diferenças indígenas no currículo e livros didáticos no Ensino Médio. Para tanto, buscamos enfatizar a ausência dessas diferenças nos discursos hegemônicos dentro do currículo.

Apesar das dificuldades em democratizar a educação escolar por meio de conhecimentos que traduzam a participação das culturas indígenas no território brasileiro, ao professor (a) cabe o enfrentamento a essas dificuldades por meio de uma postura responsável, crítica e defensora dos Direitos Humanos.

1.2.1 Novos caminhos para os povos indígenas no Currículo do Ensino Médio

O currículo do Ensino Médio de MS e suas práticas ideológicas e culturais demonstram um total descaso em relação à participação e constituição dos povos indígenas enquanto coletivos autônomos, possuidores de direitos garantidos pela Legislação Nacional. Na presente pesquisa foi possível constatar a ausência de conteúdos sobre a temática indígena dentro do Referencial Curricular e dos livros didáticos das principais áreas das Ciências Humanas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia. O pouco conteúdo e/ou citação sobre a temática em questão demonstra uma visão distorcida e carregada de representações inferiorizadas e estereotipadas sobre essa temática que mais confundem e alimentam preconceitos do que realmente fortalecem a compreensão.

Os desafios são muitos quando se pretende realizar um trabalho de pesquisa com uma proposta de intervenção sobre a inclusão da temática indígena no currículo do Ensino Médio de MS, tendo em vista que o controle institucional sobre a formação do currículo da educação escolar no país é centralizador e oferece pouca margem a formação de um currículo regional, democrático e que atenda aos interesses das minorias étnicas e seus anseios por representação política na Educação Básica. Para Libâneo, Oliveira e Toschi a descentralização (2012, p.162):

[..] faz-se com espírito de colaboração, e a tradição política brasileira é de competição, de mediação de forças. As categorias centralização/descentralização estão vinculadas à questão do exercício do poder político, mesmo porque, desde o final do século XX, a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado. Isso ficou evidente após a promulgação da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, que centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e atribui à sociedade responsabilidades que deveriam ser do Estado, tal como ocorreu, por exemplo, com o trabalho voluntário na escola.

Dentro desse contexto, a institucionalização de sistemas de avaliação de âmbito nacional como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e programas de estruturação do currículo como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), são realizados sem levar em conta as especificidades regionais e os saberes sobre as múltiplas etnias existentes no país. Fica latente a contradição existente entre o discurso das DCNEM (BRASIL, 2013, p.184) e a centralização do currículo imposto pelas políticas educacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) quando retrata que:

O currículo do Ensino Médio tem uma base comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Esta enriquece aquela planejada segundo estudo das características regionais e locais

da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

Assim, a base “diversificada”, que deveria atender as especificidades culturais e regionais, fica (quase) ausente do currículo, pois não é legitimada dentro dos sistemas de avaliação nacionais e programas de apoio pedagógico do MEC, os quais impõem um controle dos conteúdos que devem ser valorizados nas escolas para atender às demandas por índices de aprovação dos estudantes em provas nacionais e internacionais.

Há também o *lobby* do mercado editorial, responsável pela produção, venda e distribuição de livros e/ou manuais didáticos para todos os estados do país, que buscam o lucro por meio do barateamento das produções didáticas que pouco contribuem para a construção do conhecimento entre professor (a) e estudantes em sala de aula. Ainda sobre o centralismo dominante na política nacional sobre o currículo, cabe ressaltar o que sinaliza Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.161):

O centralismo apresentou-se mais nitidamente na formação dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), os quais, embora tenham contado com a participação da sociedade civil em um dos momentos de sua discussão, pecaram por ignorar a universidade e as pesquisas sobre currículo e não contemplam, desde o início de sua elaboração, o debate com a sociedade educacional. A ampla utilização da mídia no processo de adoção dos PCN trouxe aprovação para o governo, apesar da manutenção de uma política mais centralizadora, especialmente na *alma do processo educativo*.

É possível, portanto, constatar que há muitos desafios para a inserção da temática indígena dentro do currículo do Ensino Médio. Será possível diminuir as fronteiras normativas que impedem o acesso pelos (as) estudantes e professores (as) de conteúdos que fortaleçam as diferenças étnicas dentro da educação do estado de MS? Como impulsionar o debate sobre a valorização da temática indígena no Ensino Médio de MS em tempos de reformulação do Referencial Curricular para o estado?

Sobre as possibilidades de inserção de novos conteúdos sobre a temática indígena no currículo — conteúdos que de fato retratem a importância das diferenças étnicas em MS — cabe ressaltar, em relação a possíveis lutas e embates, as palavras de Arroyo (2013, p.17):

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas.

De acordo com o autor, como território de disputas, o currículo tem sido alvo constante de lutas e embates que tendem a questionar discursos hegemônicos que impedem o diálogo democrático com as diferenças. Em sua discussão sobre o currículo escolar e as disputas políticas para questionar ou legitimar certos dogmas, Arroyo afirma que “o currículo até de educação básica vai sendo submetido à dúvida, virando um campo político de disputas quanto as suas estruturas e seus ordenamentos mais do que objeto de indagações e mais do que veículo em movimento” (ARROYO, 2013, p.17).

Assim, nessa disputa do currículo, por meio da luta para valorizar as diferenças étnicas indígenas, é necessário questionar as “verdades” em torno das representações dos povos indígenas – culturas e histórias – no Referencial Curricular, ainda em uso para o Ensino Médio da rede estadual, assim como as representações, quando houver, sobre os povos indígenas nos livros didáticos das áreas de Ciências Humanas e Linguagens.

As representações, por meio de textos ou imagens, evidenciam posições hegemônicas que estereotipam a presença indígena na História do Brasil, estigmatizando essas culturas como atrasadas e/ou primitivas diante da cultura do não indígena. Essas imposições dos livros didáticos e do Referencial Curricular orientam para a importância de desnaturalizar o papel dos povos indígenas na História do país.

A construção de novos caminhos — que tratem da temática indígena na educação escolar para a descolonização do currículo com o apoio de autores pós-coloniais — é uma das possibilidades de enfrentamento em um território cercado por fronteiras e grades curriculares que se constituem em diretrizes, normas, referenciais e manuais centralizadores de conteúdos que contribuem para alimentar o preconceito nos diversos setores sociais.

A partir das análises sobre as representações dos povos indígenas – suas culturas e histórias – no currículo escolar, procuramos novas possibilidades para a inserção das culturas e histórias dos povos indígenas por meio de materiais didáticos — textos, documentários, livros, curtas, filmes — que transpareçam as etnias indígenas no estado de MS. É importante ressaltar que o respeito aos direitos dos povos indígenas em todos os setores da sociedade, não atende simplesmente uma necessidade ética e moral de estabelecer comportamentos compatíveis aos Direitos Humanos e a ordem democrática de uma nação, mas envolvem demandas e lutas pelo reconhecimento desses povos na esfera internacional como demonstra Anaya (2006, p.187)

demandas feitas por grupos indígenas ao longo de vários anos, tendo como base uma vasta série de justificativas. A suposição dominante tem sido de que a explicação de normas sobre povos indígenas é um exercício de identificação de padrões de conduta exigidos para que valores de dignidade humana, amplamente compartilhados, sejam respeitados. Os direitos dos povos indígenas não existem isoladamente, mas derivam, como demonstrado pelo uso de instrumentos de direitos humanos de aplicação geral, de princípios previamente aceitos, tais como os direitos à não-discriminação, à autodeterminação e à propriedade. Portanto, os processos multilaterais que construíram um entendimento comum do conteúdo dos direitos dos povos indígenas, também construíram expectativas de comportamento em conformidade com esses direitos.

Os direitos dos povos indígenas, além da letra da lei, devem se constituir em práticas de comportamentos dos (as) cidadãos (ãs) em respeitar e fazer cumprir a legislação em todos os espaços, em especial na Educação Básica, responsável pela consolidação e fortalecimento dos valores democráticos no país.

Uma das expectativas que temos com a produção desta dissertação é podermos contribuir para a implementação de práticas educativas voltadas a valorização das diferenças étnicas indígenas dentro do estado de MS, seja por meio do questionamento a um currículo hegemônico, que não traduz em seus conteúdos a presença das culturas e histórias indígenas, ou valorizar o currículo a partir de materiais e atividades didático-pedagógicos que se constituam em consonância com essas diferenças e contribuam com práticas escolares comprometidas com a construção do (a) jovem cidadão (ã) politicamente consciente da autonomia e luta dos povos indígenas por direitos em território brasileiro.

2. A TEMÁTICA INDÍGENA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL

Após análise sobre a inclusão da temática indígena a ser trabalhada nos Currículos para o Ensino Médio da educação no país, por meio das determinações dadas pela LDBEN - Lei 9.394/96 - DCNEMs e PCNEMs, realizada no primeiro capítulo, neste segundo capítulo objetivamos entender como as culturas e histórias dos povos indígenas estão representadas no Referencial Curricular da área de Ciências Humanas e também da área de Linguagens do Ensino Médio de MS. Para tanto, estabelecemos a divisão deste segundo capítulo em duas partes. A primeira: *2.1 A análise do RCEM/MS em seu discurso sobre a temática indígena*, é a parte em que procuramos compreender os discursos do RCEM de MS em relação as culturas e histórias dos povos indígenas para o cumprimento efetivo da Lei 11.645/08, direcionando principalmente à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que compreendem as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e, também, a área de Linguagens e suas Tecnologias, por meio da disciplina de Artes da Rede Estadual de Ensino de MS.

Na segunda parte, *2.2 Generalizações e equívocos sobre a temática indígena no RCEM/MS*, apresentamos as conclusões sobre os discursos relacionados a temática indígena dentro de um importante instrumento pedagógico de controle do trabalho didático do (a) professor (a) nas salas de aula como o Referencial Curricular.

O Currículo e os livros didáticos são utilizados como referência para o trabalho didático dos (as) professores (as) em sala de aula, e a invisibilidade da temática indígena no processo de ensino-aprendizagem corrobora o desrespeito à Lei nº. 11.645/08 no Ensino Médio de MS, dificultando a busca por uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

2.1 A análise do RCEM/MS em seu discurso sobre a temática indígena

Compreendendo o discurso introdutório, que precede e que determina a visão ideológica aos conteúdos, competências e habilidades que devem ser trabalhados nas diferentes ciências dos conhecimentos presentes no RCEM (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.32) de MS, este instrumento de controle do trabalho do professor (a) parece assumir o compromisso de respeitar e cumprir a lei nº. 11.645/08 — que altera o Art. 26 A da LDBEN — presente no item “1.6 Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombola”, no parágrafo que determina:

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

Apesar de este parágrafo apresentar referência direta à valorização dos grupos indígenas dentro do currículo do Ensino Médio, no restante do discurso introdutório do RCEM de MS, que contém aproximadamente 40 páginas, os povos indígenas aparecem apenas citados indiretamente, poucas vezes e de forma generalizante, como por exemplo em conceitos de “respeito a diversidade étnico-racial” ou “diferenças e singularidades”. Os povos indígenas somente ganham espaço neste discurso introdutório no item 1.5 “Educação Escolar Indígena” (MATO GROSSO DO SUL, 2012), que não contempla o Currículo do Ensino Médio Regular para a grande maioria dos estudantes.

Dessa maneira, é possível afirmar que há uma contradição inicial entre o discurso do RCEM/MS, dedicado aos educadores e que pretende “cumprir” a legislação 11.645/08, e o desinteresse desse mesmo Referencial em fazer transparecer as culturas e histórias dos povos indígenas como algo importante a ser estudado nas diferentes etapas que envolvem o Ensino Médio, como nos itens direcionados a: “1.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 1.6 Educação Básica do Campo, 1.9 Educação Ambiental e 2.0 Educação em Tempo Integral (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.230)”.

A despreocupação como o estudo da temática indígena no Currículo nacional conduz a políticas educacionais tradicionais e ainda destoantes da Lei nº. 11.645/08. Os sujeitos colocados à margem pela historiografia e pela elite dominante são silenciados dentro das instituições sociais responsáveis por reproduzirem a lógica cientificista por meio da Educação Básica, e que para Arroyo (2013, p.143):

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais.

O conhecimento escolar reproduz sistemas complexos de dominação que envolvem a submissão de sujeitos, até mesmo em discursos abertos à “diversidade e tolerância”, como assinala Arroyo (2013, p.143):

Será necessário aprofundar no papel peculiar que o território do conhecimento tem na reprodução dessas ausências. Na medida em que o núcleo comum, único, se autodefine como a compreensão da totalidade do conhecimento e se autodefine como a verdade única, a racionalidade única, suficiente, exclusiva, instaura um processo seletivo e segregador de outros saberes, racionalidades e de outros processos de produção de saberes e modos de pensar. Sobretudo, segregador de outros coletivos sociais, culturais, pensantes, humanos.

O discurso apresentado pelo (s/as) autor (es/as) do RCEM comprova que a responsabilidade em fazer cumprir a legislação vigente sobre a inclusão da temática indígena na escola não ocorre necessariamente por meio de diálogos democráticos com as diferenças étnicas, pois marginaliza povos e culturas a um espaço de pouca ou quase nenhuma importância, reproduzindo desigualdades no campo educacional.

É necessário o questionamento de discursos autoritários e despreocupados em trabalhar formas outras de pensamentos e conhecimentos representativos das diferenças culturais na sociedade.

2.1.1 A temática indígena no RCEM de MS para a área de Ciências Humanas

A área de Ciências Humanas do RCEM de MS é dividida em quatro disciplinas que são: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Para cada uma dessas disciplinas será analisada a (não) presença da temática indígena – culturas e histórias – em seus conteúdos, indicados dentro do Referencial por temas e/ou subtemas que representam determinados campos do conhecimento científico e que devam ser trabalhados pelos professores nas salas de aula. Assim, dividimos o texto em cinco seções, cada qual analisando uma disciplina específica, para melhor compreensão do todo.

2.1.2 História

Na disciplina de História, a temática indígena – culturas e histórias – é praticamente ausente dos conteúdos, competências e habilidades a serem ministrados pelos professores, pois de 63 temas principais que envolvem conhecimentos variados para os três anos do

Ensino Médio — Conquistas e Colonização na América, Brasil Colônia, Colonização Espanhola no Sul de Mato Grosso, entre outros — em nenhum dos temas faz-se menção a conteúdos que contemplem a temática indígena no Brasil. Dos 67 subtemas dentro desta disciplina, em apenas 03 deles se faz menção à temática indígena, sendo a primeira de forma generalizante como “índios brasileiros” dentro do tema “Povos Pré-Colombianos” para o 3º bimestre dos 1º anos do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.230), visível no quadro que segue.

Quadro 1 Área de Conhecimento - História/ 1º ano do Ensino Médio (3º bimestre)

3º BIMESTRE – CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Período Medieval <ul style="list-style-type: none"> - Império Bizantino • Sistema Feudal <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura, conjuntura e decadência • Renascimento Comercial e Urbano • Povos pré-colombianos <ul style="list-style-type: none"> - Maias, Astecas e Incas - <i>Os índios brasileiros</i> • Transição do Feudalismo para o Capitalismo • A Formação dos Estados Nacionais Modernos
COMPETÊNCIA/HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que as mudanças no modo de produção e no domínio do poder são produzidas pela ação e interesse de diferentes sujeitos sociais. • Perceber e respeitar as diversidades étnicas, religiosas, de gerações de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes.

Fonte: Referencial Curricular SED/MS, 2012.

Primeiramente, é evidenciado no RCEM, uma posição de submissão dos povos indígenas em território brasileiro, pois são representados por meio de uma visão conceitual chamada de pré-colombiana, demarcando o tempo histórico em antes e depois das invasões europeias, ou da chegada de Colombo e começo da colonização do continente americano em fins do século XV. O prefixo pré — indutivo dos povos indígenas — remete a uma posição de anterioridade, daquilo que ainda não se constitui como algo por completo e acabado, por isso, não pode ser aceitável e verdadeiro.

O adjetivo colombiano, depois do prefixo pré, passa a representar a nova sociedade e/ou cultura já acabada, completa, verdadeira e, por tanto, modelo e fim para aqueles que não se constituem em identidades e/ou adjetivos merecedores de uma definição clara, apenas pré.

A generalização e a ausência de definições de identidades étnicas presentes no conceito “índios brasileiros” confunde e complica estudos sobre as diferenças indígenas em território nacional. Os “índios” são uma mesma cultura ou sociedade? Como os “índios” se constituem brasileiros? Existia a nação brasileira ou Estado Brasileiro antes da colonização iniciada em 1500 e qual deles os índios tomavam por base para respeitar suas fronteiras e defender sua bandeira? Os Estados Modernos, dos quais o Brasil ainda mantém sua estrutura político/ideológica como modelo para suas instituições sociais, foram se constituindo com a dissolução dos Estados Absolutistas na Europa dos séculos XVII e XVIII.

Os povos indígenas em território brasileiro — que somam atualmente 305 etnias⁶ — possuíam, no período da chegada do colonizador europeu, suas línguas, costumes, religiosidades, cosmologias e especificidades que não se coadunavam com os interesses políticos dos invasores ocidentais. Assim, não poderiam constituir-se em “povos brasileiros”, mas como povos inseridos em território conflitante, possuidores de identidades étnicas diferentes do colonizador que impôs seu domínio aos “primitivos” por meio da força militar a serviço de interesses mercantis.

A contradição perceptível no RCEM ocorre no item “Competências e Habilidades”, pois como “Perceber e respeitar as diversidades étnicas, religiosas, de gerações de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.230), quando os conteúdos do próprio RCEM se mantêm distantes da busca em compreender as diferenças étnicas conflitantes que envolveram as relações entre diferentes culturas e histórias antes mesmo da chegada do colonizador. Ao contrário disto, o documento busca demonstrar um reducionismo político em torno de uma identidade padrão e forjada segundo os interesses do Estado Brasileiro e dos grupos que o controlavam em diferentes épocas.

A segunda citação da temática indígena no RCEM retrata a “integração e exclusão dos povos indígenas” dentro do tema “Conquistas e Colonização na América” para os conteúdos do 4º bimestre dos 1º anos do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 230) como no quadro dois:

⁶ Dados Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2018)

Quadro 02 Área do conhecimento – História/ 1º ano do Ensino Médio (4º bimestre)

4º BIMESTRE – CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • As Reformas Religiosas do Século XVI • A Expansão Ultramarina • Conquistas e Colonização na América <ul style="list-style-type: none"> - Chegada dos espanhóis e portugueses - <i>Integração e exclusão dos povos indígenas</i> • Brasil Colônia <ul style="list-style-type: none"> - Expedições colonizadoras - questão da divisão de terras: poder e dominação • Colonização Espanhola no Sul de Mato Grosso <ul style="list-style-type: none"> - Política de ocupação
COMPETÊNCIA/HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar o significado e a atuação das instituições religiosas. • Analisar diferentes processos de conquistas e colonização na América. • Entender as formas de trabalho presentes em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.

Fonte: Referencial Curricular SED/MS, 2012.

Dentro do tema “Conquistas e Colonização na América” o subtema “integração e exclusão dos povos indígenas” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.230) infunde uma perspectiva dualista no processo relacional entre o colonizador europeu e os povos indígenas, havendo, de acordo com o RCEM, apenas duas opções para os povos indígenas: integração ou exclusão. O extermínio de culturas e povos indígenas inteiros pelo colonizador europeu não aparece como uma perspectiva para se analisar nos conteúdos do Referencial.

A “integração” possível para os indígenas jamais existiu, pois estes grupos lutaram para manter suas culturas e identidades, enfrentando os interesses políticos dominantes em diversas situações que demandavam integrações forçadas para único benefício do conquistador. O próprio conceito de “exclusão”, emitido pelo Referencial, denota uma superioridade étnica e/ou cultural, pois quem exclui o outro passa a ser portador de legitimidade e poder para determinar aqueles que podem ou não fazer parte do grupo.

Muitos povos indígenas buscaram o isolamento e a distância dos grupos colonizadores como forma de sobrevivência de suas identidades e não por que foram “excluídos” de uma sociedade que lhes era estranha e principalmente nociva. Por tanto, no item “Competências e

Habilidades” do RCEM que propõe “Analisar diferentes processos de conquistas e colonização na América” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.230) não há uma correspondência entre conteúdos e objetivos a serem alcançados pelos estudantes e nem pelos professores.

A terceira citação da temática indígena refere-se ao subtema “populações indígenas no Sul de Mato Grosso” dentro do tema “O Processo de Emancipação do Sul de Mato Grosso” para o 4º bimestre dos 3º anos do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.234). Neste contexto, mais uma vez fica clara a submissão da temática indígena aos interesses políticos e econômicos dominantes que, em muitos aspectos, diferem e contradizem os processos de sobrevivência dos povos indígenas em território brasileiro. O que está em jogo é o Estado de MS e sua consolidação política, ficando, em segundo plano, os povos indígenas, suas culturas e histórias, dentro das fronteiras desse Estado.

Dessa perspectiva, ao somarmos temas e subtemas, dos variados conteúdos a serem ministrados aos estudantes da disciplina de História, à temática indígena — culturas e histórias — é visível que esta corresponde a pouco mais de 2% desse total de conteúdos. As contradições estabelecidas pelo RCEM de MS prejudicam a análise e compreensão do mínimo conteúdo direcionado a temática indígena, fazendo com que a disciplina de História, legitime as relações hegemônicas de poder em nossa sociedade, pois são consolidadas por verdades históricas que colocam o colonizador e o homem ocidental no centro, enquanto os povos indígenas são dispostos às margens invisíveis do processo de constituição das muitas sociedades e suas culturas no território brasileiro.

2.1.3 Geografia

Ao analisarmos os conteúdos, habilidades e competências específicos à disciplina de Geografia a serem trabalhados pelos professores nas escolas, evidenciamos de maneira clara a discriminação em relação à temática indígena dentro deste RCEM, citada em apenas 2 subtemas (ao lado de outros conhecimentos) em um contexto de 121 de todo o RCEM para a disciplina de Geografia nos três anos do Ensino Médio, não sendo citada em nenhum tema central dos 31 temas disposto neste Referencial.

A primeira citação da temática indígena aparece por meio da descrição “comunidades indígenas” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.219) no conteúdo do 4º Bimestre do 1º ano que possui 03 temas centrais — Produção Agropecuária com 05 subtemas; Agricultura e Pecuária Brasileira com 05 subtemas; Políticas da Terra com 02 subtemas – estando dentro do tema Políticas da Terra, no 2º subtema Conflitos no Campo, junto a outros conteúdos

(assentamentos rurais, quilombolas e demais etnias) a serem estudados. O quadro 03 demonstra o disposto no RCEM para a disciplina de Geografia.

Quadro 3 Área de Conhecimento – Geografia/ 1º ano do Ensino Médio

4º BIMESTRE – CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Produção Agropecuária <ul style="list-style-type: none"> - Os sistemas agrícolas - Política agropecuária - As empresas agrícolas - Problemas ambientais relacionados à agropecuária - Agropecuária em países desenvolvidos e subdesenvolvidos • Agricultura e Pecuária Brasileira <ul style="list-style-type: none"> - Evolução agrícola no país - Agricultura familiar - Modernização agrícola - Produção pecuária - Produção agrícola • Políticas da Terra <ul style="list-style-type: none"> - Relações de trabalho na zona rural - Conflitos no campo: A luta pela terra, assentamentos rurais, <i>comunidades indígenas</i>, quilombolas e demais etnias.
COMPETÊNCIAS/HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar e compreender os principais problemas do espaço agrário brasileiro (política ambiental, política agrária e movimentos sociais). • Compreender os processos de modernização agropecuária e suas repercussões. • Relacionar as formas de apropriação do espaço pelo homem e os problemas ambientais causadas por estas atividades.

Fonte: Referencial Curricular SED/MS, 2012.

Nesse contexto, a colocação de conteúdos díspares e abrangentes relacionados aos assentamentos rurais, comunidades indígenas, quilombolas e demais etnias dentro do tema “Conflitos no Campo” pode causar confusão teórica. Será que esses grupos estão em conflitos entre si? Por que os grupos hegemônicos ligados ao agronegócio e/ou latifúndio não estão relacionados à temática sobre conflitos no campo? O que querem dizer com o termo “Demais Etnias” além da perspectiva dos povos ind? Como será que o professor com pouco tempo de aula para ministrar esses conteúdos — média por bimestre é de 20 aulas de 50 minutos cada — poderá racionalizar a melhor forma de trabalhar os conflitos no campo e todo

o conteúdo do bimestre, sem levar em conta contextos históricos e políticos da questão indígena no Brasil?

No item que propõe as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas complementarmente aos conteúdos, fica demonstrada mais uma vez a falta de preocupação em especificar e contextualizar os conteúdos. Quando no documento está explicitada a expressão “caracterizar e compreender os principais problemas do espaço agrário brasileiro (política ambiental, política agrária e movimentos sociais) ” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.219), vale questionar quais são os movimentos sociais em questão e como estes movimentos sociais podem se associar aos problemas do espaço agrário brasileiro?

Essas são questões que devem ser tratadas para demonstrar a forte dinâmica de relações de poder que tendem a favorecer os interesses da classe hegemônica por meio do RCEM de MS, apresentando-os como modernos e importantes para o desenvolvimento agrário e marginalizando as minorias indígenas como sendo ligadas unicamente aos conflitos no campo.

A segunda e última citação referente à temática indígena no RCEM para a disciplina de Geografia ocorre nos conteúdos referentes ao 1º bimestre do 2ºano, no último subtema, cujo título é “A situação dos índios e dos afrodescendentes no Brasil”, dentro do 3º tema “Etnia e cultura no mundo e no Brasil” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 220) como exposto no quadro 04.

Quadro 04 - Área de Conhecimento - Geografia/ 2º ano do Ensino Médio

1º BIMESTRE – CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica Populacional <ul style="list-style-type: none"> - Crescimento demográfico e evolução populacional - Teorias de Malthus, Neomalthusiana e Reformista - Estrutura: número, sexo e idade - Distribuição da população ativa - Distribuição de renda - Movimentos migratórios • População Brasileira <ul style="list-style-type: none"> - Formação da população brasileira - Movimentos migratórios e grupos de imigrantes - Crescimento vegetativo - Estrutura da população por região - Distribuição da população economicamente ativa e distribuição de renda • Etnia e Cultura no Mundo e no Brasil <ul style="list-style-type: none"> Diversidade étnica - Diversidade cultural

<ul style="list-style-type: none"> - O choque entre culturas e etnocentrismo - As lutas raciais - Relativismo cultural e tolerância - Civilização ocidental e modernidade - <i>A situação dos índios e dos afrodescendentes</i>
COMPETÊNCIA/HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Observar tabelas, gráficos e mapas como meios de compreensão e estudo da dinâmica demográfica mundial e brasileira. • Identificar, compreender e discutir as principais mudanças na composição e distribuição da população mundial e brasileira. • Compreender a diversidade étnica cultural como base da riqueza cultural da humanidade, por meio de mapas em diferentes escalas. • Reconhecer a diversidade linguística, religiosa e étnico-cultural em diferentes regiões do planeta. • Compreender a dinâmica demográfica mundial contemporânea, examinando mapas de fluxo e movimentos, reconhecendo as principais áreas emissoras e receptoras de grupos populacionais e as repercussões dos deslocamentos.

Fonte: Referencial Curricular SED/MS, 2012.

No quadro 02, que se refere a “situação dos índios”, não há detalhamento sobre que tipo de situação deve ser estudada, deixando de oportunizar o diálogo com a diversidade de etnias indígenas de todo o território nacional, cada qual apresentando uma identidade cultural e histórica particular, que foram e estão sendo construídas em inúmeras situações políticas. Isto entra em contradição com as competências/habilidades para esses conteúdos quando se busca “compreender a diversidade étnica cultural com base da riqueza cultural da humanidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 220).

Essas duas citações – Quadro 3 e 4 - sobre os povos indígenas evidenciam a dinâmica dos discursos hegemônicos em diversas configurações estereotipadas e generalizantes. A temática indígena, seus conhecimentos, histórias e culturas, ficam quase ausentes dos conteúdos da disciplina de Geografia e quando raramente são apresentados, pouco contribuem para o fortalecimento da consciência sobre a importância dos povos indígenas no processo de construção sociocultural da (s) sociedade (s).

2.1.4 Sociologia

Na área de conhecimentos sobre Sociologia, a temática indígena apresenta o mesmo tratamento que o evidenciado em História e Geografia quanto aos conteúdos curriculares desta disciplina. Contados 42 temas sobre vastos conhecimentos sociológicos a serem ensinados para os três anos do Ensino Médio, em nenhum deles aparece a temática indígena

— culturas e histórias — e dos 56 subtemas para os três anos, em apenas um subtema aparece a indicação “povos indígenas” ao lado de quilombolas e demais etnias não especificadas (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.242). Assim, é possível representar em apenas 1% a visibilidade à temática indígena dentro do currículo de Sociologia.

Há que se destacar uma maior atenção do Currículo de Sociologia para com o estudo das “Culturas: Diversidade Étnica Cultural no Brasil e no Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.242), sendo dedicado todo o 1º bimestre do 2º ano do Ensino Médio a este campo do conhecimento, no entanto, com uma carga horária que corresponde à metade da carga horária de História e Geografia, dificilmente os conhecimentos propostos terão uma análise atenta as novas descobertas e o aprofundamento de conhecimentos sobre os povos indígenas no Brasil e em MS.

Apesar da Lei nº 11.684 de 2008 tornar obrigatório a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, a carga horária dessas disciplinas é bastante reduzida por meio da política de estruturação do Currículo determinada por instituições estatais - como as Secretarias de Educação e Sistemas nacionais e estaduais de avaliação - que concentram autonomia plena para classificar as mais e/ou menos importantes áreas do conhecimento. Estas instituições hierarquizam e engessam os saberes a serem socializadas para os (as) estudantes, impondo barreiras para o diálogo democrático entre os muitos tipos de conhecimento humano que, destituídos das contradições e da complexidade que envolve o contexto sócio-cultural dos (as) estudantes, contribuem para a alienação e a naturalização das desigualdades em nossa sociedade. Para Arroyo (2013, p.42):

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de autoimagens cultuadas acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de apreender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares; dessacralizando que vinha sendo feito nas escolas, nas redes e, sobretudo, nos coletivos de educadores e educandos, em responsáveis e ousados projetos coletivos de respeito e de reconhecimento da diversidade.

Arroyo (2013) demonstra que o reconhecimento das diferenças em nossa sociedade tensiona o espaço escolar a legitimar saberes conectados a uma postura crítica e dialógica com a realidade social dos estudantes, o que é dificultado por uma regulamentação

autoritária de instituições estatais que concentram para si o poder para impor o que dever ou não deve ser ensinado em sala de aula.

2.1.5 Filosofia

Na área do conhecimento de Filosofia não há a presença da temática indígena em qualquer dos conteúdos que fazem parte do RCEM para esta disciplina ou campo de estudo. São 20 temas e 63 subtemas, sobre os mais variados conhecimentos relacionados à Filosofia, sem qualquer menção aos povos indígenas, suas culturas, histórias e formas diversas de cosmologias.

O Currículo para a disciplina de Filosofia expõe a completa sistematização e hierarquização de conhecimentos que traduzem relações históricas de poder que evidenciam um modo de pensar único e incapaz de dialogar como outras formas de pensamentos e identidades coletivas. De acordo com Arroyo (2013, p.122) “os currículos, seu ordenamento, as hierarquizações dos conhecimentos fazem parte das relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar”.

Dessa perspectiva, é difícil conceber a construção de uma educação pública democrática e voltada a uma política de respeito às minorias étnicas, quando o Currículo dispõe diferentes culturas e conhecimentos em ordenamentos hierárquicos discriminatórios e que impedem o diálogo entre as diferenças na sociedade brasileira.

2.1.6 A temática indígena para a área de Linguagens: uma análise da disciplina de Arte

Na análise da temática indígena realizada sobre a área de Ciências Humanas do RCEM evidenciamos a presença de discursos generalizantes e estereotipados para caracterizar os poucos conteúdos a serem trabalhados pelos (as) professores (as). Na busca por uma abrangência maior sobre a (não) presença dos povos indígenas no RCEM de MS, também analisamos a área de Linguagens por meio da disciplina de Artes, seus conteúdos e competências que tratam da temática indígena.

Os discursos que representam os conteúdos dessa disciplina sobre a temática indígena a serem ministrados pelos (as) professores (as) aparecem no RCEM a partir do 2º e 3º ano do Ensino Médio, nos quatro bimestres, como apresentamos no quadro 05.

Quadro 05 – Área de conhecimento – Arte/ 2º e 3º anos do Ensino Médio

<u>SEGUNDO ANO:</u> 1º BIMESTRE/CONTEÚDOS
<p>EXPRESSÕES MUSICAIS, TEATRAIS E VISUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Início do Século XIX - Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias
2º BIMESTRE/CONTEÚDOS
<p>EXPRESSÕES MUSICAIS, TEATRAIS E VISUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Início do Século XIX - Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias
3º BIMESTRE/CONTEÚDOS
<p>EXPRESSÕES MUSICAIS, TEATRAIS E VISUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Início do Século XX - Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias
4º BIMESTRE/CONTEÚDOS
<p>EXPRESSÕES MUSICAIS, TEATRAIS E VISUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Início do Século XX - Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias
<u>TERCEIRO ANO</u> – 1º BIMESTRE/CONTEÚDOS
<p>EXPRESSÕES MUSICAIS, TEATRAIS E VISUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contemporaneidade - Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias
2º BIMESTRE/CONTEÚDOS
<p>EXPRESSÕES MUSICAIS, TEATRAIS E VISUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contemporaneidade - Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias
3º BIMESTRE/CONTEÚDOS
<p>EXPRESSÕES MUSICAIS, TEATRAIS E VISUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contemporaneidade brasileira - Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias
4º BIMESTRE/CONTEÚDOS
<p>EXPRESSÕES MUSICAIS, TEATRAIS E VISUAIS</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Contemporaneidade sul-mato-grossense - Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias
<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: 1º e 2º ANO</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade. - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações artísticas de vários grupos sociais e étnicos. - Elaborar produções artísticas, utilizando os elementos das linguagens musicais, visuais e teatrais, demonstrando conhecimento e manejo de diferentes formas de composição. - Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas. - Edificar relações de autoconfiança com a produção artística pessoal e/ou coletiva, respeitando e aprimorando seus conhecimentos. - Refletir sobre a diversidade cultural e as estéticas de épocas distintas em artes visuais, música e teatro. - Contrapor a cultura universal, buscando influências e origens. - Desenvolver o domínio de recursos expressivos, técnicas e procedimentos necessários à leitura e representação. - Comparar o uso e funções da arte no cotidiano, manifestando opiniões próprias e discutindo sobre as estéticas das obras de arte, observando influências culturais de gêneros e etnias. - Ampliar o repertório cultural, desconstruindo estigmas e preconceitos existentes no contexto da massificação da arte.

FONTE: Referencial Curricular de MS

Ao analisarmos a presença da temática indígena dentro do RCEM para a disciplina de Arte, evidenciamos a clara disposição do Referencial em possibilitar o estudo da “cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias” em suas expressões musicais, teatrais e visuais. No entanto, a cultura indígena é disposta no documento como única e pertencente a uma só etnia quando são analisados os discursos referentes aos conteúdos, e se contrapõe às competências e habilidades quando pretende “Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações artísticas de vários grupos sociais e étnicos” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.140).

Assim, apesar da temática indígena estar contemplada nos conteúdos relacionados à disciplina de Arte, é característica, no Referencial, a generalização desses conteúdos e a ausência de saberes relacionados as especificidades das culturas indígenas existentes no Brasil. Os povos indígenas são representados mais uma vez no singular, impedindo uma

maior preocupação dos (as) professores (as) com o estudo das diferenças étnicas — em seus aspectos artísticos — na educação dos (as) jovens estudantes.

O estado de MS possui uma das mais ricas diversidades étnicas indígenas dentro do território brasileiro, apresentando a segunda maior população indígena do país. Segundo Maciel (2009, p.77) “vivem hoje em Mato Grosso do Sul, membros de dez povos indígenas: Atikum, Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié, Chamacoco e Terena”. Cada etnia possui inúmeros aspectos de cultura material e imaterial ligados a expressões artísticas (cantos, rituais, ordenamentos, formas de expressão corporal, etc) que as diferenciam das demais etnias indígenas e dos não indígenas, e que poderiam ser estudados por meio de muitas atividades de ensino e de aprendizagem pelos (as) professores (as) de Arte nas salas de aula.

O RCEM para a disciplina de Arte não contempla de forma adequada o estudo da diversidade étnica e suas expressões artísticas presentes nos encontros dos aspectos materiais e imateriais das culturas indígenas. Ao serem resumidos em poucas generalizações imprecisas os conteúdos que envolvem a temática indígena, sua presença pode passar despercebida aos (as) professores (as) preocupados em atender ao controle de um Currículo ainda distante de uma postura cumpridora da Lei 11.645/08.

2.2 Generalizações e equívocos sobre a temática indígena no RCEM

Os conteúdos que compreendem os povos indígenas com suas culturas e histórias na área das Ciências Humanas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – representam menos de 1% se comparados ao total geral referente a outros conteúdos nestas mesmas áreas do conhecimento incluídos no RCEM de MS. Concluimos, assim, que a temática indígena representa menos de 1% dos conteúdos a serem estudados nas Ciências Humanas no Ensino Médio de MS.

Com relação aos discursos sobre a temática indígena na área de Linguagens, por meio da disciplina de Arte, o documento enfatiza a temática indígena, assim como a temática africana, dentro dos conteúdos, entretanto, não corresponde necessariamente a um estudo coerente da diversidade de culturas indígenas presentes em território brasileiro, pois não é expressa qualquer preocupação em evidenciar as especificidades artísticas (visuais, musicais e teatrais) dos povos indígenas do Brasil e/ou dos territórios limite de MS.

As contradições entre o discurso pelo respeito às diversidades étnicas e a ausência de conteúdos que representem as verdadeiras culturas e histórias indígenas do Brasil no RCEM, demonstram o desrespeito à Lei nº. 11.645/08 no Currículo do Ensino Médio de MS.

A postura do RCEM de MS, em relação à inclusão da temática indígena, provoca sérios prejuízos às ações educativas no ensino dessa temática pelos (as) professores (as). Estes profissionais não se veem obrigados a trazer a temática indígena para os estudantes por meio de um estudo sério, analítico e comparativo, pois não sabem como atender à autoridade de um RCEM que não traduz satisfatoriamente a participação dos povos indígenas na construção de uma sociedade justa e democrática. Esse problema torna-se visível na escolha que os (as) professores (as) fazem dos livros didáticos e/ou materiais pedagógicos que expressem conteúdos esclarecedores sobre a temática indígena.

Na análise posterior sobre os livros didáticos, evidenciamos este problema em representações que não demonstram as especificidades e a importância direcionada às etnias indígenas em território nacional, provocando mais indagações e confusões do que de fato a compreensão e o entendimento sobre o tema.

3. OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL

Neste terceiro capítulo, analisamos como são instituídas as representações sobre os povos indígenas em livros didáticos da área de Ciências Humanas — História, Geografia, Sociologia e Filosofia — e da área de Linguagens, por meio da disciplina de Arte, que foram escolhidos por professores da escola estadual de Ensino Médio Dona Consuelo Muller na cidade de Campo Grande, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio 2015, 2016, 2017. Para tanto, consideramos a importância de apresentar as reflexões e análises desta temática em duas partes. Na primeira parte, apresentamos uma análise sobre as representações dos povos indígenas nos livros didáticos adotados no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Na segunda parte analisamos os livros didáticos a partir do questionamento: Os povos indígenas estão fora da escola? Neste item, buscamos concluir as análises realizadas em relação aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa com os livros didáticos do Ensino Médio adotados na escola escolhida.

Na análise das representações sobre os povos indígenas em livros didáticos direcionados ao Ensino Médio da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, iniciamos compartilhando o pensamento de Grupioni (1995, p.486) que afirma:

[...] é na infância e na adolescência, portanto, durante o período em que se frequenta a escola, que se recebe uma série de informações sobre outras culturas e sobre outros povos. Poucos terão, após essa fase, oportunidade de aprofundar e de enriquecer seus conhecimentos sobre os outros seja através de viagens, romances, mostras de filmes internacionais, seja prosseguindo seus estudos. Neste contexto o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro. Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se transformou até chegar nos dias atuais.

Neste contexto de questionamento de um instrumento de controle pedagógico importante no processo de ensino e de aprendizagem como é o livro didático na escola, foram determinados como objeto desta análise edições de livros didáticos escolhidos por professores da área de Ciências Humanas e da área de Linguagens, para os anos 2015, 2016 e 2017 — nas disciplinas definidas para esta pesquisa — em uma das maiores escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Campo Grande, capital de MS.

Os livros didáticos escolhidos para esta análise representam as quatro disciplinas que compreendem a área de Humanas, ou seja, História, Geografia, Sociologia e Filosofia e na área de Linguagens, a disciplina de Arte por ser esta disciplina a que possui maior ênfase dentro do RCEM para o estudo da temática indígena como foi apresentado no capítulo anterior que trata especificamente da temática indígena no RCEM de MS.

Para a disciplina de História, estão disponíveis três volumes de uma mesma edição e autoria, sendo um para cada ano do Ensino Médio, com o título “Novo Olhar História”, dos escritores Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg (2013). A disciplina de Geografia, também compreende três volumes de mesma edição e autoria para os três anos do Ensino Médio com o título, “Geografia: Contextos e Redes”, dos autores Ângela Corrêa da Silva, Nelson Bacic Olic e Ruy Lozano (2013). As disciplinas de Sociologia, Filosofia e Arte compreendem cada uma delas um volume único para os três anos do Ensino Médio, sendo “Sociologia Hoje”, dos autores Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros (2014) e, o livro “Filosofia: Experiência do Pensamento”, do autor Sílvio Gallo (2014) e “Arte em Interação” dos autores Hugo Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão (2013), foram os escolhidos.

Cabe ressaltar que esses livros didáticos escolhidos para serem analisados na presente pesquisa são aqueles direcionados aos estudantes e não as edições específicas para os professores. Destacamos ainda que as representações dos povos indígenas, com suas culturas e histórias, analisadas neste trabalho, estão relacionadas aos textos, ou seja, a parte escrita que trata do desenvolvimento do tema nos livros didáticos e não propriamente as fontes iconográficas que compreende imagens, fotografias, anúncios e/ou indicações de filmes que possam estar contidos nos livros. Para uma melhor compreensão do todo, estabelecemos uma divisão em cinco seções, cada qual compreendendo uma disciplina e as análises dos livros desta disciplina.

No quadro 06, é possível visualizar as capas dos livros didáticos estudados, qualificados conforme a disciplina e os anos escolares.

Quadro 6 - Livros didáticos: Área de Humanas e Linguagens

Livros didáticos Novo Olhar História: 1º, 2º e 3º anos		
		
Livros Didáticos de Geografia: Contextos e Redes: 1º, 2º e 3º ano		
		
<p>Livro Didático de Sociologia Volume Único</p>	<p>Livro Didático de Filosofia Volume Único</p>	<p>Livro Didático de Arte Volume Único</p>
		

Fonte: Livros Didáticos para o Ensino Médio dentro do PNLD para os anos 2015,2016 e 2017

3.1 História

No livro didático de História “Novo Olhar História”, voltado para o 1º ano do Ensino Médio, os povos indígenas aparecem na Unidade 11 que tem como tema “Os povos da América” sob o título de “Os povos indígenas do Brasil” (PELLEGRINI *et al*, 2013, p.). São 05 páginas — em um conjunto de 285 páginas de conteúdo de todo o livro — retratando a temática indígena em território brasileiro em temas e subtemas como “A visão religiosa do mundo”, “A organização social”, “A divisão do trabalho”, “A diversidade dos povos indígenas” e “A preservação da cultura indígena no Brasil” (PELLEGRINI *et al*, 2013, p.). O quadro 07 evidencia a posição da temática indígena no sumário do livro.

Quadro 07 - Livro Didático de História/ 1º ano

UNIDADE 11 – OS POVOS DA AMÉRICA	
<ul style="list-style-type: none"> . Os Povos . A Civilização Olmeca . Os Maias <ul style="list-style-type: none"> - A organização política e social - As pirâmides maias - O sistema de escrita - Os calendários maias . Os Astecas <ul style="list-style-type: none"> -A religiosidade asteca -A economia asteca 	<ul style="list-style-type: none"> . Os Incas <ul style="list-style-type: none"> - A expansão do Império Inca - A organização social - Os construtores incas . Os Povos Indígenas Do Brasil <ul style="list-style-type: none"> - <i>A visão religiosa do mundo</i> - <i>A organização social</i> - <i>A divisão do trabalho</i> - <i>A diversidade dos povos indígenas</i>

Fonte: Livro Novo Olhar História, 1ª ano (PELLEGRINI *et al*, 2013).

É possível compreender por meio da análise do sumário explicitado no quadro 07, que não há uma preocupação nem atenção direcionada à temática indígena, que embora seja tão complexa, é contemplada com poucas páginas para que o estudante compreenda as diferenças étnicas existentes entre as culturas e histórias de muitos povos que viviam e vivem no país. Também é possível destacar que os povos indígenas no livro didático permanecem presos a um passado distante, que contribui para a permanência de estereótipos responsáveis pelo estranhamento dos (as) estudantes às vivências e culturas indígenas no Brasil dos dias atuais.

É visível nos subtemas que tratam da temática indígena a ausência do plural, não havendo a preocupação em explorar as diferenças e especificidades existentes entre os povos indígenas, e quando buscam apontar neste sentido, entram em contradição com as próprias percepções sobre temática tão complexa, pois como entender a diversidade dos povos

indígenas se para o documento possuem uma mesma visão religiosa, a mesma organização social e a mesma divisão do trabalho.

Essa simplificação e naturalização sobre a temática indígena diminui o interesse dos (as) estudantes em debater sobre a riqueza e complexidade das diferenças étnicas em território brasileiro, pois para o livro tudo parece tão fácil e lógico, diferentemente da enorme gama de conteúdos que caracterizam a sociedade ocidental.

Nas 05 páginas que tratam dos povos indígenas, o livro em questão trabalha apenas uma etnia indígena – não mais existente - como pertencendo a um contexto de complexidade, os marajoaras, como descrito nesta citação de Pellegrini *et al* (2013, p.258)

Alguns povos desenvolveram sociedades complexas nas proximidades do rio Amazonas e de seus afluentes. Esse foi o caso dos marajoaras, que habitavam a ilha de Marajó (na foz do rio Amazonas) até o século XII. Eles fabricavam cerâmicas elaboradas e moravam às margens dos rios em enormes aterros, chamados tesos, construídos para se abrigarem na época das cheias. Os maiores tesos chegavam a 10 metros de altura e 200 metros de comprimento e, em cada um deles, habitavam até duas mil pessoas.

Essa citação sobre a sociedade marajoara dentro do subtítulo “A divisão do trabalho” (PELLEGRINI *et al*, 2013) é a única que faz menção a uma etnia indígena como complexa e, ao contrário dos demais textos que tentam explicar as culturas e modos de vida dos povos indígenas no Brasil — por meio de generalizações e simplificações — essa citação fica intencionalmente esquecida em uma parte, com fonte reduzida, no final de uma das páginas do livro que trata da temática.

Os textos também demonstram uma naturalidade lógica quando retratam os aspectos das culturas indígenas, dividindo e simplificando, em partes que parecem coesas, toda a complexa cosmologia dos povos indígenas. Desse modo, a visão religiosa de um povo não está enraizada na sua divisão do trabalho que, por sua vez, não faz parte da organização social desse mesmo povo e parece não fazer parte de nenhuma história, nem mesmo da história forjada pelo colonizador europeu.

Outro aspecto importante a ser questionado dentro dos textos é a ausência, quase que completa, de contextos históricos, políticos e sociais que envolveram os diferentes processos de luta dos povos indígenas pela sobrevivência de suas identidades culturais, principalmente após a colonização europeia que se iniciou no século XVI.

O livro parece ter encontrado um novo modo de contar as histórias dos povos indígenas no Brasil, em que se retira a própria História, com seus processos de lutas, interações, invenções, movimentos migratórios e outros aspectos dinâmicos de uma cultura ou

sociedade, e só então, busca-se sedimentar as etnias indígenas em um passado idílico e naturalmente constituído, “pois falar de índio é falar do passado, e fazê-lo de uma forma secundária: o índio aparece em função do colonizador” (GRUPIONI, 1995, p.487), como demonstra está única citação do livro de Pellegrini *et al* (2013, p.257) em que ocorre a presença do europeu:

O território que os europeus conquistaram no século XVI, e chamaram de Brasil, era habitado por cerca de três milhões de indígenas, pertencentes a aproximadamente 900 povos. Cada povo tinha seu próprio modo de vida, seus costumes e sua língua.

Neste trecho, fica evidente a simplificação do processo de constituição dos povos indígenas pelo material didático. Como que atento às exigências do mercado editorial voltado a produção e venda de livros didáticos, o livro em questão parece atender ao consumo de uma “clientela” acostumada com mínimas exigências sobre o estudo da temática indígena. Basta “cumprir” algumas observações legais em relação à Lei 11.645/08 para que o livro se constitua em instrumento de auxílio pedagógico nas mãos dos professores em todo o país.

Apesar do processo complexo de construção, regulação e consumo do livro didático não ser analisado por este trabalho de dissertação, cabe ressaltar o pensamento de Choppin (2004, p 553,554) em que:

é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas, sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas.

Diante das inúmeras variáveis que cercam o processo de concepção de um livro didático apontados por Choppin (2004, p. 554,555), a presença contínua de discursos generalizantes e que simplificam conhecimentos sobre os povos indígenas nos livros e/ou manuais didáticos é também facilitadora de uma lógica de sistematização e produção de bens culturais/educativos para o consumo das massas, pois buscam soluções fáceis para a compreensão das diferenças étnicas produzidas em complexas relações de poder. Isso pode

ser demonstrado em uma atividade do livro analisado sobre a temática indígena proposta aos (as) estudantes que afirma Pellegrini *et al* (2013, p.263):

Atualmente, a maioria dos povos indígenas do Brasil vive nas Terras Indígenas, que são demarcadas pelo governo federal com o intuito de garantir a sobrevivência cultural desses povos. Para conhecer um pouco mais sobre a história e a cultura indígena, realize com seu grupo uma pesquisa sobre um desses povos na atualidade.

Com pequenos recortes de textos que pouco ou nada contribuem para a compreensão do tema, o livro direciona a responsabilidade do saber/conhecer para os (as) estudantes por meio de uma pesquisa. Por que então o (a) estudante deveria ter curiosidade em pesquisar e saber sobre as culturas e histórias dos povos indígenas, se todas as etnias parecem tão iguais, vivendo “tranquilas” em suas terras e possibilitando uma fácil compreensão para os textos que tratam da temática no próprio livro? O conhecimento é algo que depende de muitos estímulos para se concretizar, dentro ou fora da sala de aula, e o livro didático parece não oferecer estímulo à construção do conhecimento, não dialogando com as diferenças em seus inúmeros aspectos – históricas, culturais, sociais, etc.

O livro didático “Novo Olhar História” (PELLEGRINI *et al*, 2013) voltado para o 2º ano do Ensino Médio, diferentemente do anterior, apresenta os povos indígenas por meio de alguns contextos históricos, políticos e também sociais em torno do processo de colonização das Américas pelos europeus. A presença desses povos em todo o livro didático está associada às relações sociais do período colonial brasileiro. Das 12 Unidades do livro didático que compreendem conteúdos históricos que se iniciam com o fim da Idade Média até início do século XX — em diferentes nações pelo mundo — a temática indígena torna-se mais visível na Unidade 05 “A Conquista e a Colonização Portuguesa na América” (PELLEGRINI *et al*, 2013) como é demonstrado no quadro 8 que representa o sumário desse livro didático.

Quadro 08 – Livro didático de História/ 2º ano.

UNIDADE 5 – A CONQUISTA E A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA AMÉRICA	
<p>. O Início da Exploração - A exploração do pau-brasil</p> <p>. O Início da Colonização - O sistema de capitanias Hereditárias - A implantação do Governo – geral - <i>As relações entre portugueses e indígenas</i> - <i>A antropofagia</i> - <i>A catequização dos indígenas</i></p>	<p>. Africanos no Brasil - Os navios negreiros - Os mercados - A escravidão e o mercantilismo</p> <p>. Os Engenhos de Açúcar - Do plantio a exportação</p> <p>. Os Holandeses no Nordeste</p>

- Resistência e manutenção das tradições indígenas	- A Companhia das Índias Ocidentais
. A França Antártica	- A ocupação do Nordeste
- Dificuldades na França Antártica	- Mauricio de Nassau e a N. Holanda
- A expulsão dos franceses	. A Sociedade Colonial Urbana
. A França Equinocial	- A elite urbana
- A fundação de São Luís	- Os membros da Igreja
- Os franceses são novamente expulsos	- Pessoas Livres
	- Pessoas escravas

Fonte: Novo Olhar História, 2ª ano (PELLEGRINI et al 2013)

A Unidade 05 do livro didático de História/ 2º ano, tem por objetivo demonstrar ao leitor as relações coloniais que envolveram os povos indígenas e o colonizador europeu, dentro do processo de exploração mercantilista dos recursos naturais e humanos, que existiam em território brasileiro no início da colonização. Em todos os temas e subtemas da Unidade 05 do livro, os povos indígenas têm sua dinâmica cultural e histórica descrita a partir das relações com o português colonizador. As histórias em que os indígenas aparecem fazem parte do processo histórico de conquista e colonização centrado no homem patriarcal europeu, representando um desrespeito a outras histórias e perspectivas centradas na cosmovisão das etnias indígenas.

Ao apontar o colonizador como centro dinâmico do processo histórico — em que se inserem povos nativos que não compactuam com o modelo dominante — o livro passa a alimentar percepções falsas sobre as diferenças étnicas, distanciando os estudantes para a compreensão de outras culturas e histórias com dinâmicas e vivências próprias (GRUPIONI, 1995). A história a partir do colonizador tende a ser contaminada pelos interesses dos grupos dominantes que até os dias atuais enxergam no *outro* uma ameaça ao *status quo*.

O livro didático também não demonstra qualquer preocupação em descrever as diferenças e singularidades existentes entre os povos indígenas, suas alianças políticas e os processos de lutas e resistências constantes nas vastas regiões do território brasileiro, como é demonstrado nesse pequeno texto do subtema “Resistência e manutenção das tradições indígenas” (PELLEGRINI *et al*, 2013, p.103):

Com a implantação da catequese, as tradições indígenas foram, aos poucos, sendo combatidas e criticadas pelos religiosos católicos. Os contos e as lendas, assim como os mitos de criação indígenas, foram sendo substituídos pelos mitos de tradição católica. Dessa maneira, a história da origem do mundo, dos seres humanos, animais e plantas, passou a ser transmitida pelos europeus com base na Bíblia, desconsiderando a tradição oral indígena, que possuía muitas histórias, lendas e mitos para explicar os mistérios da vida e da existência humana na Terra.

Essa descrição sobre as resistências dos povos indígenas não retrata qualquer tipo de resistência de um povo, mas um processo que se institui como natural de assimilação entre diferentes culturas. O livro reduz questões conflitantes entre os povos com uma única citação do escritor e ambientalista de origem tapuia Kaka Werá Jecupé (2001, p.103):

A degeneração social dos Guarani deve-se à escravidão e às guerras que se sucederam nos primeiros trezentos anos de conquista. A imposição de uma religiosidade em detrimento da religiosidade nativa também afetou profundamente o ritmo cultural Guarani...Entretanto, mesmo com as transformações [pelas quais] os Guarani vêm passando, notadamente ao longo dos últimos cinco séculos, os seus valores sagrados – sustentados por sua cosmovisão – continuam fazendo parte da sua vida. Os cantos (porá-hei), a dança (jeroke), os nomes dos clãs e dos indivíduos, por exemplo, estão profundamente interligados à visão ancestral de mundo, fazendo do cotidiano de uma aldeia uma tradição sagrada.

Esses pequenos trechos dentro de um subtema, não evidenciam as histórias de lutas e resistências dos povos indígenas nos séculos de colonialismo do país, sendo responsáveis por contribuir para a simplificação da questão. Isso se deve ao desinteresse dos autores em construir um debate sério e detalhado sobre a temática que envolve as histórias de resistências dos povos indígenas em território brasileiro. Que tipo de escravidão e quais as guerras que afetaram o modo de vida e a religiosidade dos povos indígenas? Por que esses povos eram combatidos e guerreados pelo colonizador?

Outro trecho que indica uma submissão quase que incontestável das etnias indígenas, está presente no subtema do livro “A catequização dos indígenas” (PELLEGRINI *et al*, 2013, p.103) que afirma:

Apesar de serem movidos por um sentimento humanitário de busca da salvação espiritual dos indígenas, a atuação dos missionários jesuítas contribuiu para a destruturação dessas sociedades ao submetem-nas ao seu controle, retirando sua autonomia. Além disso, os jesuítas não aceitavam alguns aspectos da cultura indígena que consideravam contrários à cultura cristã, combatendo instituições sociais inerentes ao funcionamento dessas comunidades, como as relações poligâmicas e os rituais religiosos tradicionais.

Essa citação, em que é apresentada a “salvação espiritual dos indígenas” para justificar as ações dos jesuítas na colônia, refaz todo um discurso etnocêntrico do europeu em relação ao *outro*, possuidor de práticas religiosas que não coadunam com as práticas cristãs e, portanto, vivem íntimos da heresia e do mal (VAINFAS, 1995).

Dessa forma, é possível depreender que há por parte dos autores do livro todo um esforço religioso dos jesuítas em destruturar o modo de vida imoral das relações poligâmicas e dos rituais religiosos desses povos “primitivos” por um sentimento

“humanitário” do qual são portadores legítimos. Outro ponto obscuro do livro diz respeito ao subtema “A antropofagia” (PELLEGRINI *et al*, 2013, p.102) em que se busca a explicação desse ritual dentro da cultura Tupinambá sem ao menos citar o nome da etnia e/ou povo que o praticava no começo da colonização, como é apresentado neste trecho do livro:

Um dos relatos que causaram maior espanto nos europeus foi o da **antropofagia**. Esses relatos eram acompanhados de imagens que mostravam indígenas comendo carne humana, como as que aparecem na página anterior e nesta, ambas feitas pelo artista belga Theodore de Bry (1528 – 1598).
Esses relatos e desenhos também apresentavam “detalhes” do ritual de antropofagia: como preparavam, matavam e comiam o inimigo. De acordo com os viajantes e religiosos, essa prática era decorrente de um sentimento de vingança dos indígenas.

A antropofagia é o conceito que caracterizava a ingestão ritualista de carne humana por determinadas etnias indígenas, como os Tupinambá da costa do Brasil. De acordo com a tradição e os costumes desse grupo cultural, seus membros compartilhavam a carne e os órgãos de guerreiros que eram aprisionados e mortos em manifestações simbólicas e festivas após o combate. Acreditavam estar incorporando sua coragem e destreza. Tudo isso era realizado seguindo certas normas de conduta que demonstrava o apreço pelo guerreiro derrotado, e visando atender funções específicas dentro do contexto de uma sociedade voltada principalmente para a guerra (FERNANDES, 2013).

Quando o texto do livro caracteriza os povos indígenas e seus rituais a partir do “espanto nos europeus” (PELLEGRINI *et al*, 2013), sem dialogar com as especificidades simbólicas inerentes à uma cultura e/ou povo, tende a manipular o sentimento do leitor, neste caso o (a) jovem estudante, a um estranhamento cultural que contribui para o fortalecimento de certos estereótipos como o do “índio primitivo” ou do “índio selvagem” (GRUPIONI, 1995, p.491)

O último livro didático, “Novo Olhar História” (PELLEGRINI *et al*, 2013), voltado para o 3º ano do Ensino Médio, é o que apresenta a menor quantidade de textos dedicados à temática indígena em relação aos exemplares anteriores. Esse volume trata da história a partir do final do século XIX, até início do século XXI, no Brasil e em muitas outras nações do planeta. Em todos os conteúdos que tratam sobre os diferentes momentos históricos ocorridos no país — Final do período Monárquico; A sociedade brasileira da década de 1920; A Era Vargas; O início do período Democrático; entre outros — os povos indígenas ficam totalmente ausentes, sendo relegados a apenas duas páginas da última Unidade, intitulada “O Brasil Contemporâneo”, dentro do tema “Questão Indígena” (PELLEGRINI *et al*, 2013, p.272).

A partir dos discursos dominantes e etnocêntricos, os textos que se referem aos povos indígenas não demonstram qualquer preocupação em apontar suas diferenças étnicas e histórias, mas simplificações e generalizações que atendem a uma forma de escrita resumida e discriminatória em relação às culturas tradicionais indígenas.

No processo de construção e fortalecimento do Estado Republicano brasileiro, em fins do século XIX e por todo o século XX, esses povos e suas culturas sofreram com instituições republicanas financiadoras de políticas integracionistas e exploratórias, como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado no início do século XX, e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que substituiu o antigo SPI na segunda metade do século XX. Assim, torna-se impossível entender todo esse processo moderno de construção de políticas nacionalistas determinadas pelo capital e seus interesses, enquanto instrumentos voltados ao ensino e a aprendizagem com os livros didáticos e o próprio RCEM retirando dos povos indígenas seus movimentos históricos pela sobrevivência enquanto culturas dinâmicas e autônomas.

Diante dos discursos e das representações dos livros didáticos de História em relação à temática indígena — culturas e histórias — em seus conteúdos, torna-se visível a disposição desses artefatos culturais na construção de estereótipos e falsas impressões sobre os povos indígenas em território brasileiro, distanciando os (as) estudantes do entendimento acerca das diferenças culturais e históricas que envolveram o processo de formação e destruição de sociedades inteiras por mais de cinco séculos.

3.1.1 Geografia

No livro didático “Geografia: Contextos e redes” (SILVA *et al*, 2013) do 1º ano do Ensino Médio, em pouco mais de 230 páginas de conteúdos diversos relacionados à disciplina, apenas 02 páginas possuem textos direcionados a temática indígena, ou seja, menos de 1% do conteúdo total do livro.

No Capítulo 4: Território Brasileiro/Leitura complementar, no texto da primeira página sobre a temática indígena que trás o título “O que é terra indígena” (SILVA *et al*, 2013), ocorre uma tentativa de explicar a função da terra na cosmologia dos povos indígenas, assim como o tratamento previsto pela Constituição Federal, em seu artigo 231, sobre essas terras indígenas e a necessidade de demarcação das mesmas.

Todo o processo histórico estruturado em relações de poder conflituosas e contraditórias entre índios e não índios, assim como as lutas dos povos indígenas pela permanência em seus territórios não fazem parte do discurso do livro didático. Grupos econômicos poderosos ligados ao agronegócio e ao latifúndio — com forte influência na

política — não são responsabilizados pelo atraso nas demarcações das terras indígenas, ficando apenas a cargo da legislação brasileira a garantia desse direito como descrito neste parágrafo do livro: “As determinações legais existentes são, por si só, suficientes para garantir o reconhecimento dos direitos indígenas sobre suas terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, independentemente da sua demarcação” (SILVA *et al*, 2013, p.73). No entanto, a legislação não tem sido suficiente para garantir os direitos dos povos indígenas sobre seus territórios, havendo durante séculos a consolidação de práticas dominantes de grilagem e desrespeito a toda proposta legal de assegurar, conforme suas tradições, as terras das quais são originários.

A temática do Capítulo 04: Território Brasileiro/Você no Mundo, subitem “Indígenas brasileiros” (SILVA *et al*, 2013), trata da diversidade indígena em apenas 03 linhas assim descritas: “No Brasil existem hoje cerca de 220 povos indígenas que falam ao menos 180 línguas diferentes e pertencem a mais de 30 famílias linguísticas. Essa população soma 880 mil pessoas” (SILVA *et al*, 2013, p.83)⁷. Após esse breve discurso sobre a diversidade indígena em território brasileiro, o livro propõe trabalho em grupo de estudantes para pesquisarem sobre essa temática usando meios de comunicação e tecnológicos como jornais, revistas, sites, entre outros. Como no livro didático de História analisado anteriormente, a responsabilidade pela compreensão sobre temática tão complexa é direcionada exclusivamente aos (às) estudantes, livrando os autores do livro didático de assumirem o controle sobre a construção de textos que enriqueçam o diálogo sobre as diferenças.

Ao analisarmos o livro de Geografia para o 2º. ano do Ensino Médio — mesmo título e autores — constatamos que a temática indígena é apresentada em apenas 03 páginas as 230 páginas de conteúdo, ou seja, representa pouco mais de 1% dos conteúdos totais do livro didático. Esse texto está no Capítulo 7: A população Brasileira sob o título “Os indígenas”, (SILVA *et al*, 2013) e refere-se à questão indígena no séc. XX, atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e demarcação das terras indígenas. É importante questionar o texto do livro que retrata as instituições estatais responsáveis por impor a política hegemônica nacionalista aos povos indígenas ao longo do século XX, intitulado “A atuação do SPI e da Funai” (SILVA *et al*, 2013, p.152):

⁷ Segundos dados IBGE, senso 2010, os dados demográficos sobre os povos indígenas é que são “817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas” (FUNAI, 2018).

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado em 1910 com a função de proteger os indígenas contra atos de violência, especialmente nas áreas de colonização pioneiras. A legislação brasileira aludia, assim, pela primeira vez, ao direito dos povos indígenas de viver em suas terras e de manter, com a proteção governamental, seus costumes e tradições.

Essa citação que alude à função do SPI omite os interesses integracionistas do Estado brasileiro em incorporar os povos indígenas como mão de obra barata dentro do processo econômico que visava à colonização do interior do país, aumentando assim a área cultivável sobre as terras indígenas (GUTIERREZ, 2013). De acordo com esse discurso relacionado ao livro didático, o Estado passa então a “proteger” os indígenas de atos de violência não especificados, e dar-lhes o direito sobre suas terras. Apesar deste trabalho de dissertação não envolver análise da parte iconográfica dos livros didáticos, é importante expor uma fotografia do livro em questão com os dizeres “Marechal Rondon com os índios Parecis em Mato Grosso, 1908”, contextualizando a parte do texto “A atuação do SPI e da Funai.” (Silva *et al*, 2013, p.152):

Quadro 09: Livro didático de Geografia - Foto

Figura 7.3 Marechal Rondon com os índios Parecis em Mato Grosso, 1908 (Silva *et al*, 2013, p.152)



É possível encontrar, tanto no texto como na fotografia ilustrativa que serve para contextualizar a fala dos (as) autores (as), uma tentativa de naturalização da História que tende a diminuir as questões conflituosas inerentes ao processo histórico e dinâmico das sociedades humanas. Nesse período, o Estado pretendia interessado em expandir seu controle

sobre as fronteiras indígenas, aumentando a produtividade e a demografia sobre suas terras, incorporando os muitos povos indígenas à obediência de sua ideologia/controladora capitalista e/ou nacionalista.

Na valorização do Estado “protetor” das minorias indígenas, o livro cede lugar ao discurso hegemônico, impondo a racionalidade republicana e capitalista como única constituidora dos direitos indígenas sobre as suas próprias terras. Um primeiro questionamento que fizemos está relacionado aos direitos dos povos indígenas de viverem em suas terras pela Legislação brasileira, pois não é algo que envolve o Estado Republicano e suas leis, como faz crer o livro, mas advém da época colonial, passando pela Monarquia, o entendimento legal sobre o direito originário desses povos a terra por eles habitada, como expressa a FUNAI (2014).

Tal direito – congênito e originário – dos indígenas sobre suas terras, independente de titulação ou reconhecimento formal, consagrado ainda no início do processo de colonização, foi mantido no sistema legal brasileiro, por meio da Lei de Terras de 1850 (Lei 601 de 1850), do Decreto 1318, de 30 de janeiro de 1854 (que regulamentou a Lei de Terras), da Lei nº 6.001/73, das Constituições de 1934, 1937 e 1946 e da Emenda de 1969.

Outro questionamento importante sobre o discurso do livro tem relação com as instituições estatais – SPI e FUNAI - responsáveis por consolidar o poder hegemônico do capital sobre a autonomia dos povos indígenas em muitos momentos históricos. No entanto, como caracterizar essas instituições como fiadoras dos direitos dessas minorias como o livro faz crer? Contradições que o livro didático não expõe, pois não há interesse em se opor à visão hegemônica que concebe o Estado republicano como único agente legítimo de mudanças sociais que favoreçam a todos.

Os resultados da exposição dos problemas enfrentados pelos povos indígenas durante o século XX são pouco expressivos diante do escasso conteúdo relacionado a temas tão amplos. Ao confrontarmos o RCEM de Geografia com o livro didático para o 2º ano do Ensino Médio, evidenciamos que o livro não atende a proposição feita pelo Referencial quando propõe, na parte de Competências/habilidades, “compreender a diversidade étnica cultural com base na riqueza cultural da humanidade, por meio de mapas em diferentes escalas” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.220), tendo em vista que não são apresentados mapas sobre a diversidade étnica indígena em território brasileiro. É apresentado apenas um mapa sobre a distribuição de terras indígenas regularizadas em território nacional, sem revelar

as terras em conflitos entre os povos indígenas e os setores hegemônicos do agronegócio da sociedade.

Dessa forma, os conteúdos elencados para o livro de Geografia para o 2º ano, não retrata a verdadeira situação dos povos indígenas em território nacional. O referido livro apresenta ainda erros e contradições graves, como o que evidenciamos no capítulo 7, A população Brasileira, no tema Os indígenas que assim retrata a demografia desses povos na atualidade: “Um longo processo de extermínio dessa população fez parte da colonização da América Portuguesa e da história do Brasil, restando dela, atualmente, cerca de 350 mil indivíduos” (SILVA *et al*, 2013, p.151). Estranhamente, o outro volume da área, voltado para o 1º ano do Ensino Médio, mesma edição e autoria, aponta uma população indígena muito maior, “soma 880 mil pessoas” (SILVA *et al*, 2013, p.83), como referido anteriormente nesta análise.

No último volume do livro didático “Geografia: Contextos e Redes” (SILVA *et al*, 2013), constatamos que não há a presença da temática indígena — culturas e histórias — em seus conteúdos que englobam temas divididos em duas partes: “Unidade 1 – Globalização: Economia, política, cultura e conflitos, e Unidade 2 – Sociedade e economia: protagonistas da ordem global” (SILVA *et al*, 2013). Embora muitos textos dessas unidades tratem de conflitos étnicos existentes por todo o planeta, em nenhum deles, os conflitos étnicos que incidem e vitimam principalmente grupos indígenas em território brasileiro são sequer mencionados. Mais uma vez, é possível evidenciar a dinâmica do discurso hegemônico nacionalista e a favor de setores econômicos dominantes em sua omissão em desvendar a realidade de conflitos étnicos no Brasil, que têm como pano de fundo a disputa pela terra.

A análise dos livros didáticos de Geografia, escolhidos pelos professores, demonstram, portanto, a ausência de conteúdos sobre a temática indígena — culturas e histórias — corroborando com uma visão etnocêntrica que interessa aos grupos hegemônicos que controlam o capital e a política governamental para as questões fundiárias no país. Assim, os discursos presentes em livros didáticos são, em grande parte, responsáveis por silenciar os povos e culturas indígenas, prejudicando a autonomia de docente e estudantes para o estudo e compreensão da temática indígena na Educação Básica do estado de MS (LEAL & CALDERONI, 2015).

3.1.2 Sociologia

Em análise realizada no livro didático, de volume único para os três anos do Ensino Médio, “Sociologia Hoje” (MACHADO *et al*, 2014), constatamos a existência de uma dinâmica diferente em relação aos conteúdos dos livros das outras áreas analisados até então. No livro de Sociologia, evidenciamos uma preocupação maior dos (as) autores (as) em apresentar conteúdos que contemplem as culturas indígenas dentro de uma visão crítica moderna, trabalhando aspectos antropológicos, sociológicos e políticos dos povos indígenas no Brasil e em outras partes do planeta.

Assim, a organização dos conteúdos apresenta uma divisão, mais ou menos, equilibrada do livro em partes distintas, e de acordo com os principais campos de estudos das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Política. Esta disposição do livro em três principais campos de estudos é representada por meio de três Unidades: “Unidade 1 – Cultura, Unidade 2 – Sociedade e Unidade 3 – Poder e cidadania” (MACHADO *et al*, 2014). Na primeira Unidade que trata sobre cultura (s), ocorre um esforço em demonstrar vários aspectos das diferenças étnico-culturais dos povos indígenas em território brasileiro. A Unidade 1 do livro é dividida em 05 principais capítulos, demonstrados no quadro 10.

Quadro 10 – Livro Didático de Sociologia.

UNIDADE 1 – CULTURA	
<p>Cap.1 Evolucionismo e Diferença</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A construção do pensamento antropológico 2. Parentesco e propriedade: modos de organização social 3. Sociedades indígenas e o mundo Contemporâneo 4. Mitos, narrativas e estruturalismo 5. Populações indígenas no Brasil <p>Cap.2 Padrões, normas e cultura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Civilização x cultura 2. Cultura, etnocentrismo e relativismo 3. Padrões culturais 4. O conceito de cultura no século XX 5. O conceito de cultura no século XXI <p>Cap.3 Outras formas de pensar a diferença</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A perspectiva inglesa 2. O olhar dos franceses 3. Sociedades simples e sociedades complexas 4. O conceito de etnicidade 5. O conceito de identidade 	<p>Cap.4 Antropologia brasileira</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os primeiros tempos 2. Antropologia e cultura popular 3. A consolidação da antropologia brasileira 4. Antropologia e relações raciais 5. Antropologia urbana <p>Cap. 5 Temas contemporâneos da antropologia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que vimos até aqui 2. Gênero e parentesco 3. Antropologia e História 4. Antropologia como invenção 5. Antropologia e as grandes rupturas

Fonte: Livro Sociologia Hoje, Volume Único (MACHADO *et al* 2014).

Os povos indígenas no Brasil estão presentes nesses capítulos e em muitos de seus temas e/ou subcapítulos, havendo uma proposição nos textos e nas atividades do livro didático em dialogar com muitos outros campos de estudo, que não envolvem apenas conteúdos unicamente antropológicos, mas outros campos de estudos das Ciências Humanas, como a História, a Política e a própria Sociologia como nesta passagem do subtítulo “Sociedades Indígenas e o Mundo Contemporâneo” (MACHADO *et al*, 2014, p.36) que retrata as relações exploratórias capitalistas sobre as etnias indígenas no país:

Do final do século XIX até meados do século XX, antropólogos se dedicaram a documentar a vida indígena em vários lugares do mundo com uma preocupação generalizada: a de que os povos indígenas estavam “acabando”. Havia a convicção de que o avanço do sistema capitalista levaria à extinção dessas populações. Alguns acreditavam que isso aconteceria inevitavelmente, como um fator natural da evolução social. Outros simplesmente constatavam que o capitalismo impedia aquelas sociedades de continuar a se reproduzir como vinham fazendo tradicionalmente.

E como isso acontecia? Com a expansão gradual do controle e invasão de terras indígenas. Para tomar um exemplo brasileiro, o interesse pelas terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas levou aos maiores abusos. O antropólogo Mércio Pereira Gomes (1950 -) em seu livro *Os índios e o Brasil* (Vozes, 1988), cita o caso dos índios Canela Fina, na Vila de Caxias, no sul do Maranhão, que por volta de 1816 receberam como “presente” de fazendeiros interessados em suas terras roupas infectadas com varíola, que causaram o espalhamento do contágio e grande morticínio.

Em muitos aspectos do livro de Sociologia analisado, evidenciamos o interesse em construir discursos críticos sobre os movimentos históricos conflituosos que existiam, e ainda fazem parte da realidade de muitos povos em território brasileiro. Aspectos esses silenciados nos demais livros didáticos até então analisados.

Apesar de todo o interesse em construir conhecimentos que representem os povos indígenas de diferentes formas, que não unicamente submissos à visão etnocêntrica e dominante, o livro condensa muitas perspectivas e conceitos antropológicos — que somam teorias, autores, biografias, contextos sociais/políticos e históricos — em 80 páginas, dificultando a autonomia de estudantes e professores do Ensino Médio para a compreensão de um emaranhado de conteúdos complexos, em razão dessa sintetização dos textos.

A própria matriz curricular da disciplina de Sociologia possui um tempo inferior de aulas em relação à outras disciplinas como História e Geografia, contribuindo ainda mais para um aprendizado de certa forma resumido em relação aos conteúdos. A escolha de algumas perspectivas antropológicas mais importantes e, principalmente, um maior detalhamento dos povos indígenas em território brasileiro — culturas e histórias — a partir dessas perspectivas,

poderia atingir resultados mais práticos e aprofundado das ações de ensino e de aprendizagem que o livro propõe sobre a temática indígena no país.

3.1.3 Filosofia

O livro didático de volume único “Filosofia: Experiência do Pensamento” (GALLO, 2014), voltado para os três anos do Ensino Médio, apresenta a menor proposta de conteúdos que trabalham a temática indígena — culturas e histórias — sendo 02 páginas, e outras 02 citações menores, em um contexto de 300 páginas de conteúdos voltados ao campo da filosofia. Dessa forma, ao fazermos a comparação entre o RCEM para a área de Filosofia e o livro didático analisado, é visível uma (quase) ausência da temática indígena em seus conteúdos.

Como em outros livros didáticos analisados neste trabalho, o autor do livro transfere aos (as) estudantes a responsabilidade de conhecer os povos indígenas em território brasileiro, quando propõe atividades como a apresentada na citação transcrita do livro de Gallo(2014, p.235), após a apresentação de duas reportagens que tratam de uma situação de conflito entre Estado e indígenas no livro:

Pesquise sobre a situação dos indígenas no Brasil. Durante a pesquisa, escolha algumas comunidades indígenas e descreva a sua distribuição geopolítica atual em nosso país. Depois, compartilhe com os demais colegas de sala as informações encontradas e montem um painel sobre essa questão, que pode ser exposto na escola assim que finalizado.

Esse pensamento que se traduz na ausência quase que completa de conteúdos sobre culturas e histórias dos povos indígenas e a proposta de trabalhar essa temática por meio da livre iniciativa dos (as) estudantes em uma atividade extraclasse, expõe um processo sistemático e tendencioso de silenciar os pensamentos que destoam da racionalidade lógico-cientificista dominante dentro da Educação Básica.

A Filosofia, enquanto disciplina curricular desempenha uma enorme importância para o desenvolvimento do pensamento crítico dos (as) estudantes, contribuindo para o estudo das diferenças por meio de diálogos democráticos entre as muitas formas de pensar e sentir o mundo. Com uma proposta mínima de conteúdos que demonstre a intenção de trabalhar as diferenças étnicas em território brasileiro, o livro didático distancia a Filosofia da realidade de muitos povos e culturas, fortalecendo o monopólio de pensar segundo epistemologias

exclusivamente eurocêntricas. A Filosofia passa a ser, dessa perspectiva, um saber que nega outros saberes, diminuindo novas possibilidades de rupturas com a ordem social vigente.

Pela análise da proposta de conteúdos do livro didático de Filosofia, aos povos indígenas não é dado o poder do protagonismo em suas histórias e dinâmicas socioculturais que, invisíveis pelo pensamento ocidental dominante, tornam-se marginais no processo político democrático em torno da autonomia dos povos e suas diferenças.

3.1.4 Arte

O livro didático de Arte, “Arte em Interação” de volume único, escrito por Bozzano *et al* (2013), também é analisado levando em conta os conteúdos propostos sobre os povos indígenas em território nacional, seja de forma quantitativa, em relação ao número de páginas dedicada a temática, ou seja, por meio de análise das representações sobre as culturas indígenas e suas práticas artísticas.

Com relação à quantidade de conteúdos destinado às artes dos povos indígenas, o livro didático de Arte utiliza pouco mais de 07 das 390 páginas de conteúdos do livro, para a compreensão da temática indígena, o que corresponde a menos de 2%. Além disso, esse pequeno percentual direciona maior atenção para a cultura Iny, também conhecida como Karajá, e a sua arte cerâmica realizada por meio da fabricação de bonecas ritxòkò.

Esse conteúdo sobre os povos indígenas presente no livro de Arte, está indicado no Capítulo 2 do sumário do livro, conforme explicitado no quadro 11.

Quadro 11. Livro didático de Arte.

Capítulo 2 – IDENTIDADE E DIVERSIDADE
CULTURAS ANCESTRAIS
<i>Artes Indígenas</i>
Artes dos Povos Africanos
INFLUÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES
Barroco
Barroco brasileiro

Fonte: Livro Arte em Interação, Volume Único. (BOZZANO *et al*, 2013)

As “artes indígenas” do livro parecem presas ao passado, pois mais uma vez os povos indígenas são relegados a uma ancestralidade que — destituída de contextos históricos e/ou sócio-culturais — tornam-se de fácil manipulação para servirem a um exotismo estranho e atrasado em relação ao desenvolvimento da contemporaneidade e suas modernas práticas artísticas, o que para Grupioni (1995, p. 488):

pode levar os alunos a concluírem pela não contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade europeia no ápice do desenvolvimento humano e a comunidade “primitiva” em sua origem.

Apesar do RCEM para a disciplina de Arte apresentar uma proposta em atender a temática indígena de uma forma generalizada, sem apontar qualquer estudo específico sobre a realidade das produções artísticas (visuais, musicais e teatrais) voltadas a etnias indígenas no Brasil ou em MS, o livro didático de Arte apresenta-se como um instrumento ideológico e manipulador de posições hierárquicas que classificam as produções artísticas em “primitivas” e/ou “modernas” conforme as culturas ou sociedades em que estão inseridas.

3.2 Os povos indígenas estão fora da escola?

Após análises realizadas nos dois instrumentos de controle do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, o RCEM e o livro didático, foi possível constatar uma distância muito grande entre o efetivo cumprimento à Lei 11.645/08 e as propostas desses instrumentos de controle do ensino e da aprendizagem em trabalhar conteúdos que verdadeiramente dialoguem de forma democrática com as diferenças indígenas no Ensino Médio de MS. Diante desse contexto, surge a questão: os povos indígenas, suas culturas e histórias, estão ausentes do Ensino Médio de MS?

Diante disso, é muito importante considerarmos que vários fatores históricos, políticos, culturais e também sociais contribuem para a construção de um modelo de educação excludente, que fortalece pensamentos discriminatórios sobre as minorias sociais na sociedade. Discursos hegemônicos, que se contrapõem às lutas históricas dos povos indígenas por direitos, se movem entre os muitos mecanismos de controle social como na educação formal, marginalizando, além desta, outras culturas e histórias que não estejam submetidas à visão cientificista ideal.

Estereótipos, simplificações e invisibilidades, são alguns dos tratamentos direcionados à temática indígena no currículo do Ensino Médio de MS, que impedem o desenvolvimento de um conhecimento que valorize formas outras de pensamento. Para Arroyo (2013, p.17) em:

[...] estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm função de proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

Essas estruturas que impedem o acesso a novos conhecimentos e sujeitos dentro da escola, são consolidadas e determinadas historicamente pela sociedade e cultura dominante, pois segundo Silva e Souza (2008, p.170):

A diversidade entre os indivíduos é uma condição da natureza humana e está presente na abordagem pedagógica. Isso não significa que lidar com ela seja simples, pois, ainda hoje, está-se aprendendo a conviver com as diferenças. Nem toda diversidade, no entanto, significa desigualdade, e este é o caso da diversidade étnico-racial e cultural. Cada um dos grupos que contribuiu para a formação da sociedade brasileira tem histórias, saberes, culturas e, muitas vezes línguas diversas. Será que essa diversidade foi historicamente valorizada, tanto pela sociedade quanto pela escola? Será que se soube respeitar e aproveitar essa multiplicidade de contribuições culturais? A resposta a essa pergunta foi, durante muito tempo, negativa.

Assim, o Currículo do Ensino Médio de MS — seja nos conteúdos do Referencial Curricular, ou por meio dos livros didáticos — se mantém fechado às muitas possibilidades e às novas descobertas em relação aos povos indígenas, suas histórias e especificidades étnicas, que, direta ou indiretamente, tenderá a manutenção de certas atitudes e pensamentos preconceituosos na sociedade como demonstra Grupioni (1995, p.492):

[...] um conjunto de informações incorretas, incompletas ou descontextualizadas sobre os índios acaba gerando ou reforçando o preconceito e a discriminação. Cabe agora, nos perguntarmos como é possível reverter esta situação. Como é possível que a escola, que desempenha um papel fundamental na formação do nosso referencial explicativo da realidade colabore na construção de uma sociedade pluriétnica, capaz de respeitar e conviver com diferentes normas e valores?

Diante da invisibilidade dos povos indígenas na escola pública, faz-se necessário o desenvolvimento de novas possibilidades e estratégias para trabalhar e dialogar com as diferenças indígenas dentro das salas de aula, e o (a) professor (a) tem uma importante função

nestas disputas por uma educação pública que atenda aos interesses das minorias sociais, pois de acordo com Arroyo (2013, p. 14):

Quando o próprio campo do conhecimento está perpassado dessas tensões, ter saudades da paz no currículo escolar, na docência e nas salas de aula é ingenuidade. Defrontarmo-nos com essas tensões será uma postura mais consequente. Como profissionais do conhecimento não conseguimos ficar de fora, estamos no redemoinho dessas tensões. Este é um dos motivos que nos obrigam a refletir sobre o currículo como território em disputa.

As impossibilidades de mecanismos de controle educacionais em estabelecer uma postura de respeito à Lei nº. 11.645/08 aumentam a responsabilidade dos (as) profissionais da educação pública no questionamento desses mecanismos, assim como, na busca incessante por novos meios que possam trazer as diferenças para serem estudadas e debatidas no contexto da educação escolar. Uma sociedade que busca construir uma democracia plena, só terá êxito com o respeito e a valorização de todas as culturas pertencentes a sua esfera política e institucional.

Trazer as culturas e as histórias dos povos indígenas para a sala de aula implica enfrentar os desafios de uma educação pública deficitária, em termos ideológicos e práticos. No entanto, as possibilidades de mudança são visíveis e reais nas lutas cotidianas das minorias sociais por autonomia e respeito à suas identidades étnico-culturais em todo país.

Por meio das análises e pesquisas realizadas no RCEM e livros didáticos do Ensino Médio de MS, corroboramos a pressuposição — expressa por meio da questão que deu título a este item — de uma invisibilidade dos povos indígenas no Currículo do Ensino Médio Regular em MS, dificultando o trabalho dos (as) profissionais da educação que pretendem educar as novas gerações de estudantes brasileiros nos preceitos democráticos de respeito e valorização às minorias étnicas indígenas.

4 TRABALHANDO A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Neste quarto e último capítulo procuramos atender a construção de uma proposta de intervenção, na Escola Estadual de Ensino Médio Dona Consuelo Muller na cidade de Campo Grande, que esteja relacionada a indicações de materiais e atividades didático-pedagógicas — livros, filmes, documentários, peças teatrais, entre outros — que tratem da temática indígena por meio da valorização das diferenças étnicas, culturais e históricas dos povos indígenas em todo o Brasil. Essas indicações de materiais e atividades didático-pedagógicas visam atender a demanda dos (as) profissionais desta escola estadual por conhecimentos, saberes e novas formas de atender à Lei nº. 11.645/08, oportunizando, dessa forma, o diálogo com as diferenças que produzem as relações sociais em toda a sociedade.

O capítulo se divide em três partes, sendo que cada uma delas buscará explorar materiais e atividades didático-pedagógicos atualizados e em consonância com a Lei nº. 11.645/08. Na primeira parte, 4.1 *Os povos indígenas e sua presença entre nós: mídias na sala de aula*, recomendamos trabalhos audiovisuais — documentários, filmes, curtas e entrevistas com debates e/ou diálogos filmados — que retratem as culturas e as histórias dos povos indígenas de uma forma didática e coerente com a responsabilidade de educar para a cidadania.

A segunda parte, 4.2 *Referências de estudo sobre a temática indígena para o Ensino Médio*, constitui-se de materiais didático-pedagógicos — livros, dissertações, sites, blogs — que servirão de base de pesquisa para que os (as) professores (as) possam conhecer as especificidades culturais e históricas das etnias indígenas presentes em MS e em todo o território brasileiro.

Na terceira e última parte, 4.3 *Conhecendo os povos indígenas em Campo Grande*, buscamos explorar as possibilidades práticas de estudantes e professores (as) conhecerem a realidade dos povos indígenas que vivem na cidade de Campo Grande, seja por meio de visitas agendadas às aldeias urbanas espalhadas pelas regiões periféricas da capital, ou por meio dos contatos e interações com os movimentos artísticos que representam a rica diversidade étnica e a luta desses povos por direitos em território brasileiro.

Todo esse trabalho de intervenção nas práticas educativas de ensino e aprendizagem dos (as) professores (as) junto aos seus estudantes envolve primeiramente o diálogo e o debate com a comunidade escolar, alvo das mudanças, para que possam ser incluídas, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ações direcionadas ao estudo e valorização das culturas e histórias indígenas como rege a Lei nº. 11.645/08, tendo como base de apoio essa

dissertação contendo as análises, conclusões e ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino e ao respeito às minorias étnicas na educação pública.

4.1 Os povos indígenas e sua presença entre nós: mídias na sala de aula

Trabalhar a temática indígena dentro da sala de aula envolve não apenas a busca dos (as) professores (as) por conhecimentos e saberes culturais e históricos dos povos indígenas no Brasil, mas também, a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados no inconsciente desses (as) profissionais por meio da própria instituição escolar e da Universidade em anos de estudo.

Para aproximar os (as) professores (as) da temática indígena por meio de um diálogo respeitoso e despido de qualquer posição etnocêntrica, indicamos as vídeoaulas sobre a temática indígena na escola cujo título é *Histórias e Culturas Indígenas* (2018) conduzidas pelo prof. Dr. Giovani José da Silva⁸, com o apoio do Núcleo de Inclusão Educacional ligado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e disponível no site: www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1249.

Além da disciplina de História, as vídeoaulas apresentam um diálogo com outras disciplinas do conhecimento como Filosofia, Geografia e Sociologia, motivando os (as) professores (as) para a compreensão de muitos aspectos que envolvem os saberes e a realidade dos povos indígenas no Brasil, despertando o interesse para a causa indígena em atividades didáticas originais e provocadoras no processo de ensino e aprendizagem. A fim de incentivá-los (las) para a causa indígena, o professor Dr. Giovani José da Silva busca também desconstruir muitos estereótipos consolidados por séculos dentro e fora da educação escolar, como o pensamento que envolve o “atraso” de culturas indígenas que devem se integrar a “civilização”, o que para Maciel (2009, p.77) “um índio jamais deixará de sê-lo apenas por vestir roupas de não-índios ou usar objetos e utensílios de culturas alheias a sua. Um índio e todo o povo indígena constroem sua identidade étnica e social por meio de elementos de pertencimento e exclusão, próprios de cada cultura”.

As vídeoaulas conduzidas pelo prof. Dr. Giovani se relacionam estritamente a temática indígena e ao cumprimento da Lei nº. 11.645/08 na Educação Básica, havendo a preocupação de munir os (as) professores (as) de subsídios teóricos sobre as culturas e histórias indígenas,

⁸ Giovani José da Silva é licenciado e mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especialista em Antropologia pela Universidade de Mato Grosso (UFMT), doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pós-doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UNB). Também possui experiência na educação escolar da rede pública de MS.

por meio de exposições e diálogos com outros (as) profissionais da educação pública, além de boas indicações de leituras para que possam se aprofundar na temática e contribuir para a construção de práticas educativas inovadoras e consoantes com o projeto de cidadania que se pretende para a escola pública na sociedade brasileira.

Outra indicação de trabalhos audiovisuais inovadores sobre a temática indígena na Educação Básica se relaciona a série de vídeos, em formato de documentários educativos, que leva o título de *Índios no Brasil*⁹ (1999). É uma série que retrata, de forma didática as diferentes etnias indígenas nas muitas regiões do território brasileiro, mostrando um pouco de suas culturas, cosmovisões e da realidade atual frente aos desafios da luta diária desses povos por direitos. A série *Índios no Brasil* foi produzida pela ONG Vídeo nas Aldeias a pedido do programa TV Escola do MEC, e se encontra a disposição da escola pública em DVD, estando também disponível pelo no site da organização Vídeo nas Aldeias: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>, no qual o (a) professor (a), bem como os estudantes, não apenas encontrarão está série de vídeos como poderão mergulhar no mundo das diferenças étnicas retratadas em um longo catálogo de vídeos em formato de longas e/ou curtas metragens e documentários educativos que registram a riqueza e a realidades das culturas indígenas no país por meio de produções autônomas dos próprios indígenas.

Sobre a série de vídeos *Índios no Brasil*, destacamos o vídeo “*Quando Deus visita a Aldeia*”, filmado em território sul-mato-grossense, que retrata a realidade problemática da etnia Kaiowá frente à luta pela terra e o enfrentamento a problemas diversos como a fome e a expropriação do seu território pelo Estado Brasileiro ao longo do século XX. *Quando Deus visita a Aldeia* busca trabalhar as dificuldades da etnia indígena, fazendo um contraponto aos discursos midiáticos manipuladores do interesse do agronegócio e que a todo momento inundam os noticiários dos meios de comunicação deste estado de MS.

Outra produção cinematográfica muito rica e consoante com um formato educativo a ser trabalhado junto aos (as) professores (as) e estudantes do Ensino Médio foi produzido pelas redes de televisão GNT e TV Cultura e pela fundação Darcy Ribeiro com o título “*O Povo Brasileiro*” (2000) fundamentado na obra do antropólogo Darcy Ribeiro, “*O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*” de 1995. Ao todo são 10 vídeos em formato de documentários com duração de aproximadamente 30 minutos e que tem a participação do próprio Darcy Ribeiro e de muitos outros intelectuais que dedicaram grande parte de suas

⁹ Apesar de ser fabricado no ano de 2000, a série educativa de vídeos *Índios no Brasil* ainda continua bastante atual, principalmente nos discursos que pretendem estabelecer a crítica a condição de sobrevivência e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil.

vidas para o desenvolvimento de conhecimentos sobre os vários aspectos (culturais, históricos, políticos e econômicos) da sociedade brasileira — pode ser encontrado no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=rQOPdiEdX24> — se tornando uma referência para a investigação sobre o processo de formação da sociedade brasileira a partir dos três principais pilares de confronto cultural (povos indígenas, africanos e europeus) que se estabeleceram com a colonização portuguesa a partir do século XVI.

Também é importante destacar o trabalho do coletivo de cinema autônomo em MS denominado de Associação Cultural dos Realizadores Indígenas (ASCURI), que está voltado para a realização de vídeos que expressam as culturas e as realidades das etnias segundo a percepção e a disposição de grupos indígenas em MS para retratarem suas próprias vivências. Muitos aspectos da dinâmica sócio-cultural dos povos indígenas poderão ser trabalhados em sala de aula, colocando os (as) estudantes diante de novas perspectivas sobre as diferenças e estimulando a produção de conhecimentos por meio de posturas críticas sobre pensamento etnocêntrico que é ainda forte dentro da educação escolar. Basta acessar o site: <https://ascuri.org/> para encontrar muitas produções cinematográficas que demonstram a riqueza e a diversidade dos povos indígenas em MS.

Essas produções servem também como apoio para que os estudantes construam seus próprios curtas metragens (utilizando smartphones) sobre a temática indígena, por meio de pesquisas, visitas e entrevistas com indígenas de diferentes etnias espalhados pelos mais diversos cargos, funções e setores da sociedade sul-matogrossense. Essa postura crítica sobre o pensamento etnocêntrico dos (as) estudantes é fundamental para a desnaturalização de conceitos e estereótipos a muito tempo arraigados no senso comum, como aqueles que retratam o “índio com tudo igual”, “índio preguiçoso”, “índio ignorante”, etc.

Produções importantes sobre as culturas e histórias das etnias indígenas são construídas para a valorização do modo de ser e viver de cada etnia em particular, demonstrando a luta constante de várias organizações sociais para proporcionar a visibilidade das diferenças na sociedade brasileira.

Cabe ao (a) professor (a) explorar esse rico universo dos povos indígenas no Brasil que se encontra presente nos vídeos realizados por indígenas e não indígenas, estimulando os estudantes, por meio de práticas educacionais inovadoras e que envolvam toda a comunidade escolar, para a valorização dos conhecimentos e saberes de um conjunto imenso de culturas e histórias indígenas.

4.2 Referências de estudo da temática indígena para o Ensino Médio

A temática indígena na escola exige uma preparação dos (as) professores (as) por meio de leituras e pesquisas voltadas a práticas de ensino e de aprendizagem que desnaturalizem discursos e representações estereotipadas, informando e esclarecendo os estudantes sobre muitos questionamentos que surgem ao longo do processo de interlocução com culturas e histórias por vezes “estranhas” ao Currículo tradicional que é imposto pela Secretaria de Estado de Educação de MS.

Para uma pesquisa rica em conteúdo sobre a temática indígena na educação escolar é indicado o livro “*A temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*” organizado por Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (1995), patrocinado pelo MEC, pelo Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (USP) e pela Unesco, que tem sua primeira edição a partir de 1995 e, após mais de 20 anos, ainda continua atual e de extrema importância para a compressão da temática indígena e da tomada de posição política pelos (a) profissionais na Educação Básica frente aos desafios da Lei nº. 11.645/08.

O livro de Silva e Grupioni (1995) estabelece um diálogo democrático com as culturas e histórias indígenas em território brasileiro, por meio de uma linguagem didática que propõe práticas educativas voltadas ao questionamento de estereótipos e preconceitos ainda fortes dentro do Currículo da educação pública. Esse livro é de fácil acesso para os (as) cidadãos (ãs) e pode ser encontrado para compra, em bibliotecas ou por meio do endereço eletrônico: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=5246.

Outras importantes fontes de pesquisa e conhecimento sobre os povos indígenas são: o livro “*Ensino (d)e História Indígena*” organizado por Luisa Tombini Wittmann (2015) e o livro “*Quebrando preconceito: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*” de Collet *et al* (2014). O livro de Wittmann (2015) se constitui em leitura importante sobre a temática indígena dentro da sala de aula, apresentando uma série de sugestões de atividades e referências de estudos a serem utilizados pelos (as) professores (as) junto aos (as) estudantes e pode ser encontrado para compra nas principais editoras do país. O livro de Collet *et al* (2014) é uma excelente proposta para se estabelecer uma maior afinidade dos (as) professores (as) com alguns conceitos atuais quando se fala sobre os povos indígenas no Brasil, e está disponível para download grátis pelo site: <https://www.ufrgs.br/lhiste/quebrando-preconceitos-subsidios-para-o-ensino-das-culturas-e-historias-dos-povos-indigenas/>.

Em se tratando de estudo e de pesquisa sobre os povos indígenas em território sul-mato-grossense, outra importante referência voltada a formação e/ou capacitação de professores para o cumprimento a Lei nº. 11.645/08 é o livro “*Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*”, organizado pelo prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza (2016), publicado pela editora da Universidade Federal de MS.

O prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza é um dos grandes especialistas nas culturas e histórias dos povos indígenas em território sul-matogrossense, atuando ativamente na causa indígena, busca organizar um livro com artigos de autores conhecedores sobre as realidades, as culturas e as histórias das etnias indígenas. O livro apresenta uma linguagem didática e esclarecedora, o que torna a obra acessível aos professores e estudantes.

Segundo Aguilera Urquiza (2013, p. 6) educar para o respeito a diversidade é:

promover o debate sobre a educação como um direito fundamental, que precisa ser garantido a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo sexual e às pessoas com necessidades especiais. Os/as professores/as e profissionais da educação têm como principal desafio garantir a efetividade do direito à educação a todos e a cada um dos brasileiros, estabelecendo políticas e mecanismos de participação e controle social que assegurem aos grupos historicamente desfavorecidos condições para sua emancipação e afirmação cidadã.

O livro é rico em fontes históricas e culturais das etnias indígenas presentes em território sul-mato-grossense e busca dialogar com os leitores por meio de uma linguagem didática, demonstrando preocupação com o respeito à Lei nº. 11.645/08 que ainda encontra barreiras para a sua efetiva implantação na Educação Básica do estado. Esse livro paradigmático pode ser encontrado a venda pela editora da Universidade Federal de MS. Apresentamos, no quadro 11, as capas dos livros citados neste subtema.

Quadro 12. Livros sobre os povos indígenas no Brasil

	
<p>Imagem 4.2.1.Livro: Org. Da Silva; Grupioni (1995)</p>	<p>Imagem 4.2.2.Livro: Wittmann (2015)</p>
	
<p>Imagem 4.2.3.Livro: Collet <i>et al</i> (2014)</p>	<p>Imagem 4.2.4.Livro: Org. Aguilera Urquiza.</p>
	<p>(2016)</p>

Fonte: google.com.br (imagens)

Além das referências de livros expostas neste trabalho, cabe ressaltar fontes importantes de pesquisa para estudantes e professores (as) sobre dados da realidade dos povos indígenas na sociedade atual, por meio do endereço eletrônico: <http://www.https://www.socioambiental.org/pt-br/blogs>, e do endereço eletrônico do Conselho Indigenista Missionário (CIMI): <http://www.https://cimi.org.br>.

4.3 Conhecendo os povos indígenas em Campo Grande.

A cidade de Campo Grande apresenta uma grande diversidade de comunidades indígenas instaladas em seu perímetro urbano, denominadas de Aldeias Urbanas. Grande parte dessas comunidades que buscaram a fixação em espaços urbanos da capital do estado surgiu por meio da migração das regiões interioranas do estado, devido à falta de trabalho e subsistência e/ou a expulsão de suas terras e/ou locais de moradias e por sobrevivência. Segundo Brand e Calderoni (2010, p.63):

Frente à crescente inviabilização nos processos de demarcação das terras indígenas, verificada no Mato Grosso do Sul, gerando um insuportável confinamento e cercamento dessas populações indígenas dentro de seus territórios tradicionais, os espaços urbanos constituem-se, cada vez mais, como as únicas “alternativas” para esses povos. E, nesse sentido, os projetos de “inclusão urbana”, mediante a construção de “aldeias urbanas”, com claros objetivos turísticos, desempenham, também, importante papel nas estratégias governamentais, no sentido de esvaziar as lutas pela ampliação de espaços em seus territórios tradicionais, direcionando-as para a luta por pequenos lotes nas periferias das cidades.

Membros, em sua maioria da etnia Terena, e vítimas do processo contínuo de espoliação e exclusão social frente aos interesses do Estado Nacional, esses indígenas construíram a primeira e maior aldeia urbana de Campo Grande e uma das primeiras aldeias urbanas do Brasil, em meados dos anos 1990, e que recebeu o nome de Aldeia Urbana Marçal de Souza. Ainda segundo Brand e Calderoni (2010, p.63), “A característica fundamental das ações dos Estados Nacionais, frente aos povos indígenas, até muito recentemente, têm sido a de promover a sua plena integração, entendida como superação de toda a diferença étnica e a sua submissão, incluindo os seus territórios, às economias regionais”.

Com a Constituição de 1988, abrem-se novas possibilidades de se pensar e vivenciar as diferenças étnicas na sociedade brasileira e, para tanto, a educação pública exerce um papel de extrema importância ao aproximar essas diferenças. Dessa forma, por meio de atividades didático-pedagógicas estruturadas, os (as) estudantes e os (as) professores (as) da escola Dona Consuelo Müller em visitas à Aldeia Urbana Marçal de Souza, na cidade de Campo Grande têm uma excelente oportunidade de aprendizado por meio da interação desses (as) estudantes com o outro, a partir de uma proposta pedagógica crítica acerca da (s) história (s) de espoliação territorial das etnias indígenas em MS. Essas visitas têm o propósito de estimular também o debate sobre as perspectivas e os anseios das etnias pela sobrevivência de suas culturas e identidades em espaços urbanos reduzidos, atentando sempre para as

especificidades da composição espacial e arquitetônica das moradias e espaços comunitários de arte e lazer, representativos dessa comunidade étnica.

Todo o processo de interações, observações e/ou experiências vivenciadas pelos (as) estudantes dentro da aldeia, serve como base e estímulo a um conjunto de atividades em diferentes áreas — História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, etc — para pesquisa e construção de trabalhos dissertativos e/ou artísticos que alimentem novas formas de pensar as diferenças étnicas na cidade, posicionando-se contra discursos hegemônicos que inferiorizam os povos indígenas — culturas e histórias — por meio de falsos estereótipos.







Também é indicada a visita dos (as) estudantes e professores (as) da escola ao Museu das Culturas Dom Bosco (MCDB) de Campo Grande. Inaugurado em 1951, o MCDB foi idealizado pela Missão Salesiana de Mato Grosso e possui um enorme acervo etnológico de artefatos culturais de inúmeras etnias indígenas principalmente dos territórios mato-grossenses e sul-mato-grossenses como os Xavante, Bororo, Terena, Guarani, Kinikinau, Kadiwéu, etc (Ver <http://www.mcdb.org.br>). Mais que uma visita aos aspectos da cultura material dos povos indígenas do Brasil, o MCDB abre possibilidades para os (as) estudantes confrontarem as diferenças existentes entre as culturas indígenas, revisitando um pouco da história relacionada a cada etnia e possibilitando o desenvolvimento de uma consciência política acerca da presença de outras formas de pensar o mundo. Para Jacobucci (2008, p.64):

Os novos museus e centros de ciências poderão se constituir como espaços não-formais de Educação, aproximando a sociedade do conhecimento científico e contribuindo para a promoção de debates sobre o que é Ciência, quem são os cientistas, como a pesquisa científica é realizada, o que é o método científico, como a Ciência é divulgada, quem financia a Ciência no país, quais os principais interesses político-econômicos na pesquisa científica, dentre tantos outros assuntos de relevância para a formação cultural e científica do cidadão. Esses espaços de Ciência e Cultura serão aliados das escolas e da mídia na formação da cultura científica brasileira.

A educação escolar voltada para a cidadania e a promoção das diferenças não pode ficar submissa a um conjunto restrito de métodos, técnicas e lugares específicos como as salas de aula mediadas unicamente pela figura de um (a) professor (a) centralizador do conhecimento e da “verdade”. As possibilidades de visitas e experiências em ambientes considerados como não formais, tornam-se de extrema importância para estimular a curiosidade e a vontade de saber/conhecer dos (as) jovens em uma sociedade cada vez mais dinâmica e politizada.

A Aldeia Urbana Marçal de Souza, assim como MCDB, são opções ricas em conhecimento e novas experiências que estão disponíveis sem qualquer custo para os (as) estudantes, bastando o interesse da escola e seus (as) profissionais em agendar visitas, respeitando o horário de funcionamento de alguns eventos e locais de exposição. No quadro 12 é possível ver imagens relacionadas ao MCDB e à Aldeia Urbana Marçal de Souza.

Quadro 13 - Fotos/Aldeia Urbana Marçal de Souza e MCDB

		
<p>Foto 4.3.1 Aldeia Urbana Marçal de Souza Fonte/créditos: www.campogrande.net</p>	<p>Foto 4.3.2 Aldeia Urbana Marçal de Souza Fonte/créditos: www.campogrande.net</p>	<p>Foto 4.3.4 Aldeia Urbana Marçal de Souza Fonte/créditos: www.campogrande.net</p>
		
<p>Foto 4.3.5 MCDB Fonte/créditos: www.mcdb.org.br</p>	<p>Foto 4.3.6 MCDB Fonte/créditos: www.mcdb.org.br</p>	<p>Foto 4.3.7 MCDB Fonte/créditos: www.mcdb.org.br</p>

Outra maneira interessante de conectar os (as) estudantes com a luta dos povos indígenas por direitos, na sociedade sul-mato-grossense, é por meio da exposição teatral do grupo Teatro Imaginário Maracancalha (Ver: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/a-vida-e-a-luta-de-marcas-de-souza-tupai>) e seu espetáculo *Tekoa: ritual de vida e morte do Deus pequeno* que retrata a luta pela terra do líder indígena Marçal de Souza (Ver: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/a-vida-e-a->

luta-de-marcal-de-souza-tupai) assassinado em 25 de novembro de 1983, no município de Antonio João em MS.

O Teatro Imaginário Maracangalha volta-se para a conscientização política dos (as) cidadãos (ãs) a favor das minorias sociais, trabalhando e pesquisando na rua e nos espaços considerados não convencionais — estádios, feiras, praças entre outros — o que possibilita o contato mais direto dos (as) estudantes com a expressão teatral sem o problema de acesso aos locais distantes e/ou estruturas e horários específicos, pois segundo Cardoso (2005, p. 48):

Na atualidade, acredita-se que o espetáculo não é, por assim dizer, uma simples associação ao mundo como deve ser uma propaganda difundida pelos meios de comunicação. Na verdade foi a atividade social inteira que passou a ser captada pelo espetáculo e para seus próprios fins: do urbanismo aos partidos políticos (de todas as tendências); das artes às ciências; da vida cotidiana às paixões e desejos humanos; enfim, em toda parte se encontra a substituição da realidade por sua imagem.

O teatro de rua serve de inspiração para que os estudantes construam peças teatrais que retratem o povos indígenas, suas lutas e suas vivências, em meio a uma sociedade conservadora que impõe às diferenças o peso do preconceito e do estigma.

O (a) estudante pode a partir de incursões em atividades teatrais, estar aberto a novas e preciosas descobertas que, por meio de pesquisas e leituras sobre as etnias presentes na cidade de Campo Grande e no estado de MS, estimularão o aprendizado de forma lúdica e artística.

Expressões artísticas — teatrais, visuais e musicais — que valorizam a tomada de consciência política a favor das minorias étnico-sociais, precisam ser desenvolvidas dentro da comunidade escolar com mais frequência tendo em vista que os espetáculos teatrais constituem-se em poderosos instrumentos de socialização. Assim, constituem-se em atividades que possibilitam a abertura de novas portas para uma aprendizagem diversificada e coerente com os novos desafios de uma escola cidadã e preocupada com aos anseios do (as) jovens modernos.

Todas as indicações de materiais e atividades didático-pedagógicas expostas nesse trabalho serão apresentadas em debates com a comunidade escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Dona Consuelo Muller, tendo como base de apoio as análises realizadas neste trabalho que corroboram a hipótese da invisibilidade em relação à temática indígena no Currículo — Referencial Curricular e livros didáticos — imposto aos professores pela SED de MS.

A partir de todo esse trabalho, crítico e construtivo sobre o respeito a Lei nº11.645/2008, foi proposto no ano atual (2018) a inclusão no Projeto Político Pedagógico

(PPP) da Escola Dona Consuelo Muller da valorização dos povos indígenas — culturas e histórias — por meio da presença efetiva da Lei nº 11.645 de 2008, tencionando a prática de respeito e valorização da temática indígena nas atividades didático-pedagógicas dos (as) professores dessa escola, tendo como apoio para a consolidação da proposta o material didático-pedagógico sobre as culturas e histórias dos povos indígenas descrito neste trabalho. Sendo aceita a inclusão dos povos indígenas no PPP da escola, cabe a toda a comunidade escolar a vigilância sobre o respeito à Lei nº 11.645, buscando trazer os povos indígenas para as salas de aula de forma respeitosa e valorativa das diferenças em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro dos seus limites, o estado de MS possui a segunda maior população de indígenas em todo o país. São ao todo dez etnias — Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva, Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinau, Atikum, Kamba e Chamacoco — cada qual detentora de especificidades étnicas, culturais e históricas que se movimentam em relações, por vezes, contraditórias e conflituosas com a sociedade não indígena.

Os interesses de setores econômicos do estado de MS ligados à agroindústria definem uma política de violência e exclusão dos povos indígenas e de seus direitos básicos garantidos pela Constituição de 1988. As diversas formas de violência contra os povos indígenas em território sul-mato-grossense não surgiu com o nascimento do estado em fins dos anos 1970, mas envolveu uma política sistemática de Estado para legitimar uma ideologia nacionalista/liberal que justificaria a imposição de interesses e grupos econômicos dominantes em detrimento da autonomia das etnias indígenas sobre seus territórios.

O preconceito com que os povos indígenas são tratados na sociedade brasileira envolve este pensamento nacional/liberal que foi sendo forjado por instituições sociais como a escola, a igreja, a justiça e as leis responsáveis por consolidar um padrão cultural para o povo brasileiro. Mesmo com o surgimento da Constituição de 1988, garantidora dos direitos aos povos indígenas em território brasileiro, é perceptível a luta constante dessas minorias por respeito e por reconhecimento desses direitos na sociedade. A Lei nº. 11.645/08 é a expressão da vontade e da força com que as minorias indígenas se contrapõem à política econômica hegemônica do país.

Diante disso, o reconhecimento das culturas e histórias dos povos indígenas no estado de MS, passa pelo cumprimento da Lei Federal nº. 11.645/08, que tem garantido o estudo de conhecimentos relacionados as diversas etnias dentro do Currículo da Educação Básica. A Lei nº. 11.645/08, apesar de apresentar conceitos ultrapassados segundo alguns estudiosos, ainda é uma ferramenta importante para a consolidação de uma sociedade democrática, que respeita e valoriza os povos indígenas no Brasil, pois — sendo vítimas mais frágeis de múltiplas violências impetradas pelo Estado e por suas instituições — os povos indígenas em MS também sofrem com a invisibilidade e o preconceito em relação a suas culturas e histórias dentro das escolas.

Instrumentos didático-pedagógicos, como o RCEM e os livros didáticos da rede estadual de ensino de MS, direcionados ao controle do trabalho do (a) professor (a) no processo de ensino e de aprendizagem, foram analisados nesta dissertação, buscando a

melhoria do ensino público para o desenvolvimento do (a) jovem cidadão (ã) consciente dos seus direitos e deveres perante a sociedade brasileira.

Dessa perspectiva, a Lei 11.645/08 se constituiu em fundamentação para os estudos e análises sobre a (não) presença da temática indígena, culturas e histórias, no currículo do Ensino Médio de MS. Após 10 anos de promulgação da Lei 11.645/08, fica evidente, pelas análises realizadas por meio da fundamentação teórica de estudiosos como Mignolo (2008) e Aguilera Urquiza (2013), que o pensamento colonial ainda é dominante nos conteúdos do currículo escolar, marginalizando e estigmatizando os povos indígenas por meio de uma óptica eurocêntrica e manipuladora dos interesses de grupos econômico/politicamente influentes em nossa sociedade. No currículo das escolas, os povos indígenas não recebem a atenção e a valorização que deveriam, sendo submetidos a conteúdos que estigmatizam suas culturas e histórias como “primitivas e ultrapassadas” em textos carregados de estereótipos e generalizações negativas.

Os resultados das análises demonstram que o currículo escolar do Ensino Médio de MS traduz uma posição de desconhecimento e desinteresse com respeito à Lei 11.645/08, dificultando o acesso dos (as) profissionais da educação para trabalhar as culturas e histórias indígenas por meio de livros didáticos e do RCEM relacionado às diferentes disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Linguagens.

O currículo do Ensino Médio, analisado nesta pesquisa, não reflete apenas posições de instituições educativas sobre as formas de se estabelecer ou não conteúdos que retratem as culturas e históricas indígenas, mas envolve fundamentalmente uma forma característica de pensar as minorias indígenas dentro da sociedade sul-mato-grossense. Esse pensar sobre os povos indígenas no estado de MS está intimamente relacionado aos interesses político-ideológicos que controlam as diversas esferas sociais, passando pelos meios de comunicação e organizações privadas, chegando aos três poderes representativos da República democrática.

Como a instituição escolar expressa o pensamento social dominante, o currículo torna-se um gerador de controle ideológico em MS, impossibilitando a tomada de consciência dos estudantes e (as) professores (as) para a valorização e o diálogo com as diferenças indígenas e sua rica diversidade étnico-cultural. Quando não há a preocupação de trabalhar a temática indígena em conteúdos do currículo, ou, trabalhando-a por meio de conteúdos carregados de estereótipos e/ou generalizações como acontece no Ensino Médio de MS, fica clara a disposição da Secretaria Estadual de Educação de MS em manter um modelo de ensino autoritário e manipulador dos interesses de grupos economicamente hegemônicos e conservadores.

Entretanto, como escapar a uma estrutura educacional que serve aos interesses hegemônicos e disfarça uma postura institucional de respeito à Lei nº. 11.645/08? As análises realizadas nesta dissertação apontam possibilidades de reinterpretação e questionamentos sobre os conhecimentos presentes em instrumentos de controle do trabalho didático-pedagógico do (a) professor (a) — como o Referencial Curricular e os livros didáticos — ainda muito deficitários e pouco esclarecedores sobre a inclusão das culturas e histórias dos povos indígenas.

Os conhecimentos que por muito tempo expressavam verdades inquestionáveis dentro do currículo da educação pública, hoje estão sendo constantemente discutidas por coletivos desejosos por autonomia e liberdade de pensamento como afirma Arroyo (2013). Entendemos que ainda que o campo do currículo da Educação Básica esteja cercado de grades ideológicas que produzem mais preconceito do que respeito e conhecimento sobre os povos indígenas no Brasil, cabe ao (a) professor (a) o desenvolvimento de novas formas e possibilidades para trabalhar a temática indígena nas salas de aula. Assim, leva em conta o rico conhecimento científico, artístico e cultural construído sobre os povos indígenas, por meio de diversos materiais didático-pedagógicos (livros, músicas, filmes, curtas, vídeoaulas, entre outros) expostos em vários ambientes educativos como sites, museus, teatro, escola.

Nesta dissertação procuramos propor possibilidades de trabalho com a temática indígena dentro e fora da escola. Entre essas possibilidades estão indicações de trabalhos audiovisuais por meio de filmes, documentários, entrevistas e vídeoaulas — como exemplo de trabalhos audiovisuais estão as vídeoaulas produzidas pelo prof. Dr. Giovani J. da Silva junto a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e também os documentários produzidos pela TV Escola que têm como título “*Índios no Brasil*” — que traduzem conhecimentos sobre os povos indígenas, quebrando preconceitos ainda legitimados em muitos setores da sociedade brasileira. Esses trabalhos audiovisuais indicados são de fácil acesso, não apenas por meio da Internet, mas a própria escola possui em seu acervo DVDs produzidos pela TV Escola.

Há também indicações de livros que falam exclusivamente da temática indígena na Educação Básica — *A temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º grau*”, organizado por Da Silva e Grupioni (1995); *Ensino (d)e História Indígena*, organizado por Wittmann (2015); o livro *Quebrando preconceito: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*” de Collet *et al* (2014) e o livro *Culturas e Histórias dos Povos Indígenas no Mato Grosso do Sul*, organizado por Aguilera Urquiza (2013) — e se constituem em instrumentos didáticos importantes para a compreensão dos povos indígenas e o melhor tratamento dessa temática junto aos professores (as) e estudantes

em relação ao respeito à Lei nº. 11.645/08. Partes dessas obras são acessíveis pela Internet sem custo aos interessados.

Assim, a produção desta pesquisa possibilitou-nos compreender que os conhecimentos sobre os povos indígenas no país não se produzem apenas no contexto do ambiente escolar, mediado por professores (as) e estudantes, mas deve se refletir em práticas de aproximação entre as diferenças, por meio de espaços e espetáculos artísticos na cidade de Campo Grande — intermediadas pelo Teatro Imaginário Maracangalha e pelo Museu das Culturas Dom Bosco — e de interações com a realidade de comunidades indígenas que constroem suas identidades vivendo em pequenos espaços urbanos na periferia da cidade.

A construção de uma sociedade verdadeiramente democrática só é possível com a idealização de paradigmas educativos que valorizem e respeitem as diferenças étnicas no árduo processo de formação do (a) jovem cidadão (ã). Professores (as) comprometidos com uma educação pública democrática devem preparar-se para os novos desafios de uma sociedade em constante transformação. Entre esses aspectos, o cumprimento da Lei 11.645/08 na Educação Básica requer urgência e disposição de todos os (as) profissionais que compartilham os anseios e as inquietudes dos (as) jovens estudantes por uma escola cidadã e acessível às diversas formas de vivências e saberes.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; BANDUCCI, Álvaro. Culturas e relações interétnicas, algumas aproximações conceituais. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

_____. **Antropologia e História dos Povos Indígenas e Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016.

_____; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. A influência dos Estudos Culturais para a construção dos diferentes olhares e saberes sobre os povos indígenas. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 1, n. 13, 2015.

ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande: Escola moderna e organização do trabalho didático até o início do século XIX. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, **Anais**. Natal: UFRN, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0761.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

ANAYA, S. James. Cenário internacional: Os Direitos Humanos dos Povos Indígenas. In: ARAÚJO, Ana Valéria (Org.). **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito a diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Fernando de.; et al. Manifesto do Pioneiros da Educação Nova. **Revista Histedbr** on-line, Campinas, n. especial, p.88-204, ago.2006 – ISSN: 1676-2584.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. O desafio da educação para a cidadania. In: **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. Julio Groppa Aquino (org.). 6ª ed. São Paulo: Summus, 1998.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 3ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. Disponível em <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

BOLSON, H. S. P. ; MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. O. . Conhecimentos, Imagens e percepções sobre os povos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos: Um olhar decolonial. In: COPENE 2014 - VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS (AS), 2014, Belém. **Anais**. Ações Afirmativas: Cidadania e Relações Étnico- Raciais. Belém, 2014. v. 1.

BOZZANO, Hugo Luiz Barbosa; FREANDA, Perla; GUSMÃO, Tatiana Cristina. **Arte em Interação**. São Paulo: IBEP, 2013.

BRAND, Antônio Jacó. **O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Porto Alegre. 1993.

_____. “Quando chegou esses que são nossos contrários”-a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. **Multitemas**, n. 12,

1998. Disponível em:< <http://www.multitemas.ucdb.br/article/view/1235/1151>>. Acesso em 3 de julho de 2018.

_____. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica.

_____; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Na identidade de estudantes indígenas em Campo Grande, MS. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 61-72, 2010. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/brand-calderoni.pdf>>. Acesso em 23 de junho de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal**. 2016. Disponível em:< https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 4 de julho de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> . Acesso em: 14 janeiro.2017

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>> . Acesso em: 20 de julho de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: ciência humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006. v.3. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencia_h.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Fundação Joaquim Nabuco. **Émile Durkheim**. Ed. Massangana, 2010. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>>. Acesso em: 05 de março de 2017.

_____. Fundação Nacional do Índio. **Índios no Brasil**. Disponível em< <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-26-02>>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. **PerCursos**, v. 16, n. 32, p. 103-120, 2016. Disponível em : <<file:///C:/Users/User/Downloads/6902-22898-1-PB.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2018.

CANDAU, Vera Maria ; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006. Disponível<:https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Candau+e+Koff&btnG=>>. Acesso em: 22 de maio de 2018.

CARDOSO, Ricardo José Brügger. Espaço cênico/espço urbano: Reflexões sobre a relação teatro-cidade na contemporaneidade. In: TELLES, Narciso; CARNEIRO, Ana.(Org.). **Teatro de rua: olhares e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2005.

CARMO, Célia Regina do; EDDINE, Eder Ahmad. Desenvolvimento e transformação da sociedade pela educação em Direitos Humanos como processo permanente de conquistas. In: GUTIERREZ, José Paulo; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. (Org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande:Ed. UFMS, 2013.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 de julho de 2018.

CIMI: Conselho Indigenista Missionário. **Relatório de Violência**, 2016. Disponível em:<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2017.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Capa Livraria; Laced, 2014. 110 p. : il. (Série Traçados, v. 3). Disponível em:<<https://www.ufrgs.br/lhiste/quebrando-preconceitos-subsidios-para-o-ensino-das-culturas-e-historias-dos-povos-indigenas>>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado universal de ensinar tudo a todos. 2ª. ed. Lisboa, Gulbenkian, 1976.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v21n60/29764.pdf>>. Acesso em:14 de novembro de 2018

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando. **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004. Disponível em<http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Dagnino-Sociedade_civil_participacao_cidadania-de_que_estamos_falando.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

MOREIRA, Maria Geralda. Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. **Revista Polyphonia**, v. 24, n. 1, p. 175-188. Disponível em <[file:///C:/Users/sanders/Downloads/34131-143379-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sanders/Downloads/34131-143379-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 26 de abril de 2017.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2013.

FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna,1993.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. Formação Docente–**Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2014.

GILAVERTE, Ana Paula. **Quem são os povos indígenas para os estudantes? Reflexões sobre o currículo básico comum do estado de Minas Gerais'** 09/12/2014 128 f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária:

Biblioteca Digital de Teses. Disponível em <www.bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/bibliotecas-digitais/universidade-federal-de-sao-carlos-ufscar-biblioteca-digital>. Acesso em: 26 de julho de 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 4 de janeiro de 2018.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, 2011. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/EL/article/viewFile/2918/2748>> Acesso em: 5 de fevereiro de 2018.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUARANY, Vilmar Martins Moura. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria (Org.). **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito a diferença**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

GUIMARÃES, Ulysses. Discurso do deputado Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, em 05 de outubro de 1988, por ocasião da promulgação da Constituição Federal. **Revista Direito GV**, v. 4, n. 2, p. 595-601, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v4n2/a12v4n2>>. Acesso em 12 de julho de 2018.

GUTIERREZ, João Paulo. Os direitos dos povos indígenas. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: Ed. Lamparina, 2014.

HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS. In: **Rede do Saber**. Produzido pelo Núcleo de Inclusão Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2018, Brasil (Vídeo aulas). Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1249>>. Acesso em: 20 de set. de 2018.

ÍNDIOS NO BRASIL. Direção: Vicent Carelli. Produção: ONG; **Vídeo nas Aldeias**, 2000, Brasil (DVD). Disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php>>. Acesso em :12 de set. de 2018.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/20390/10860>>. Acesso em: 23 de junho de 2018.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Tupã Tenondé: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

JOHNSON, Allan. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LACERDA, Rosane Freire. **Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do**

protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988. 2 vls, 447p.:il. DF, 2007. Disponível em:<
http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/3545/2/2007_RosaneFreireLacerda_2.pdf>.
 Acesso em: 25 de maio de 2018 .

LEAL, Sanderson Pereira.; CALDERONI Valéria Aparecida Oliveira. A (quase) ausência de conhecimentos sobre os povos indígenas em um dos livros didáticos de sociologia da rede pública de MS. In. CIDH 2015 – **XII Congresso Internacional de Direitos Humanos, Anais, 2015.** Disponível em:<
https://drive.google.com/file/d/0B1K9blGsFl_YejZTTHphZWVEQ2c/vive>. Acesso: 05 de setembro de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Igor José de Renó.; AMORIN, Henrique.; BARROS, Celso Rocha. **Sociologia Hoje.** São Paulo: Ed. Ática, 2013.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. **Corpos, culturas e alteridade em fronteiras:** educação escolar e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids entre indígenas da Reserva Kadiwéu. Mato Grosso do Sul-Brasil. 2009. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Disponível em:< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-154200/en.php>>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

MARÉS, Carlos. As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios. LIMA, ACS; HOFFMANN, MB **Para além da tutela:** bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: LACED, 2002. Disponível em:<
<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32815-40664-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

MARTINS, Marcos F. Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. **Revista de ética**, v. 2, n. 2, p. 106-118, 2000. Disponível em:<
https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=conceito+de+cidadania&btnG>. Acesso em : 02 de maio de 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul**, Ensino Médio. Campo Grande: 2012.

MELLO, Rafaela Albergaria. Ensino de História e Lei 11.645: Análise da Coleções didáticas PNLD 2015. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, nº 6, p. 473 - 492, set – dez., 2017. Disponível em:< <file:///C:/Users/User/Downloads/210-1443-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 de junho de 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê:** Literatura, língua e identidade, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:
 <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: Questões Atuais.** 6ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007. Disponível em:<

<http://site1392986865.hospedagemdesites.ws/MEDH2/arquivos/Curriculo,conhecimento,culturaVeraAntonioFlavio.pdf>>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

MUSSI, Vanderléia Paes ; SOUSA, Neimar Machado: Os povos indígenas no Brasil – outra visão da História e da Literatura. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed.UFMS, 2013.

NASCIMENTO, José do; GUTIERREZ, José Paulo. Transversalidade dos Direitos Humanos. In.: GUTIERREZ, José Paulo; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Orgs). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

O POVO BRASILEIRO. Direção: Isa Grinspum Ferraz. Co-Produção: **GNT, TV Cultura e FUNDAR**, 2000, Brasil.10 episódios para TV. Disponível em: < https://www.youtube.com/results?search_query=o+povo+brasileiro>. Acesso em:12 de abr. de 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados entre a Regulação e a Emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBER, Keila. **Novo olhar história**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Ed. Gráficas y Servicios, Buenos Aires, 2000. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Quijano%2C+eurocentrismo&btnG>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

ROCHA, Everaldo P Guimarães. **Um índio didático**. Testemunha ocular (textos de antropologia social do cotidiano). São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. **Novos estudos CEBRAP**, n. 66, p. 23-52, 2003. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81691/1/Entre%20Prospero%20e%20Caliban_colonialismo%2C%20pos-colonialismo%20e%20inter-identidade.pdf. Acesso em:11 de jan.2019.

SANTOS, Lucíola. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. **Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites**. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 2000. Disponível em: < <http://dhnet.org.br/dados/teses/edh/br/pe/teseaida.pdf>> . Acesso em 20 de dezembro de 2018.

SILVA, Ângela Correa da; OLIC, Nelson Bacic; LOZANO, Rui. **Geografia: contextos e redes**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; DA SILVA MACEDO, Ana Vera Lopes. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. graus**. Mec. 1995. Disponível em: < http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf>. Acesso em 4 de junho de 2017.

SILVA, Giovane José da; SOUZA, José Luiz de. Educação para a diversidade étnico-racial e cultural. **Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação**. UFG (1) 169-192, jan/jun 2008.

Disponível em: <file:///C:/Users/sanders/Downloads/4256-19197-1-PB.pdf >. Acesso em: 3 de março de 2018.

SILVA, Maria da Penha da. A “presença” dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. **Mnemosine Revista**, v.1,n.2,p.268,290,2010.Disponível em:<http://www.ufcedu.br/~historia/mnemosinerevista/volume1/dossie_dosse_brasilimperio/artigos>.Acesso em: 17 de abril de 2015.

_____. A temática indígena no currículo e a Lei 11.645/2008: Mais um desafio a realidade escolar. **Revista Contexto**, v. 4, n. 1-2, p. 111-126, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/contexto/article/viewFile/1025/559>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

SOUZA, Ilda de. A Lei 11.645 e a Educação Básica. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2013.

TELLES, Norma. “A imagem do índio no livro didático, equivocada, enganadora” in LOPES DA SILVA, Aracy org. **A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense. 1987.

VAINFAS, Ronaldo; DOS ÍNDIOS, A. **Heresia. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

VANNUCHI, Paulo. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: SEDH/PR, 2010.

VASCONCELLOS, Patrícia Meira de. **O Diálogo entre os Jovens e o Currículo no Ensino Médio: A Presença dos Projetos na Escola.** 01/07/2004 100 f. Dissertação (Mestrado) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Biblioteca Depositária: PUCSP. Disponível em:<<http://www.bdae.org.br:8080/handle/123456789/790>>. Acesso em: 7 de julho de 2018.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis Vieira. Sociodiversidade indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

WAPIXANA, Joênia Batista de Carvalho. Terras indígenas: a casa é uma asilo inviolável. In. ARAÚJO, Ana Valéria (Org.). **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito a diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

WENCESLAU, Marina Evaristo; SILVA, Walter Guedes da. O espaço na comunidade indígena de Dourados-Identidade e Alteridade. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-12, 2011. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820538.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

APÊNDICE

No estado de Mato Grosso do Sul (MS) ocorre um processo contínuo de marginalização de muitos povos indígenas por grupos ligados a agroindústria que possuem influência e poder sobre a política e os meios de comunicação de massa para atuarem a favor de seus interesses econômicos. É perceptível o preconceito em relação aos povos indígenas em diversos setores da sociedade sul-mato-grossense que ainda possuem um pensamento de raízes coloniais para classificar os povos indígenas como seres “primitivos e atrasados” em relação àqueles pertencentes à sociedade não indígena.

Nesta pesquisa procuramos analisar a temática indígena no Referencial Curricular nos livros didáticos adotados no Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, e o cumprimento ou não nesses referenciais, da Lei nº. 11.645 de 2008, que discute sobre o estudo das culturas e histórias indígenas na Educação Básica do país. Partindo do pressuposto que a educação pública escolar tem um papel importante para a consolidação da democracia e da cidadania, pois deve permitir a aproximação das diferenças por meio da compreensão de conhecimentos e da realidade de outros povos e culturas, aspiramos corroborar a hipótese sobre a marginalização de conteúdos que tratam sobre os povos indígenas no currículo do Ensino Médio de MS.

Dessa perspectiva, a Lei 11.645/08 se constituiu em fundamentação para os estudos e análises sobre a (não) presença da temática indígena, culturas e histórias, no currículo do Ensino Médio de MS. Após 10 anos de promulgação da Lei 11.645/08, fica evidente, pelas análises realizadas por meio da fundamentação teórica de estudiosos como Mignolo (2008), Aguilera Urquiza (2013), Leal e Calderoni (2016), Grupioni (1995) e tantos outros, que o pensamento colonial — que percebe o *outro* com estranhamento característico de uma posição etnocêntrica — ainda é dominante nos conteúdos do currículo escolar, marginalizando e estigmatizando os povos indígenas por meio de uma óptica eurocêntrica e manipuladora dos interesses de grupos econômico/politicamente influentes em nossa sociedade.

Foram analisados o Referencial Curricular e livros didáticos de cinco disciplinas — das áreas de Humanas e de Linguagens — de diferentes autores, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos de 2015, 2016 e 2017. Ao todo foram nove livros didáticos, sendo três para a disciplina de História, três para a disciplina de Geografia e um para cada disciplina de Sociologia, Filosofia e Arte. As análises se concentraram nos conteúdos e/ou discursos que se relacionavam a temática indígena – culturas e histórias –

principalmente contidos na parte textual, o que não impossibilitou abrir uma exceção para uma imagem em específico.

O quadro 01 apresenta uma síntese dos instrumentos didáticos de controle do trabalho do (a) professor (a) analisados nesta dissertação.

Quadro 1. Análise – Referencial Curricular e Livros Didáticos de MS

Referencial Curricular/Livros Didáticos	Áreas de Humanas e Linguagens	
Referencial Curricular do Ensino Médio de MS	História	
	Geografia	
	Sociologia	
	Filosofia	
	Arte	
Livros Didáticos do Ensino Médio de MS (PNLD para os anos 2015, 2016 e 2017)	História	Novo Olhar História; Pellegrini et al (2013)
	Geografia	Geografia: Contextos e Redes; Da Silva et al (2013)
	Sociologia	Sociologia Hoje; Machado et al (2014)
	Filosofia	Filosofia: Experiência do Pensamento; Gallo (2014)
	Arte	Arte em Interação; Bozzano et al (2013)

As análises realizadas demonstraram um excesso de estereótipos e generalizações sobre os povos indígenas — culturas e histórias — nos conteúdos e discursos do Referencial Curricular e na maior parte dos livros didáticos, com exceção do livro didático para a disciplina de Sociologia, (apesar de apresentar um emaranhado de conteúdos teóricos de difícil compreensão). No currículo analisado, os povos indígenas são colocados à margem da História e da cultura “oficial” da nação, forjados por grupos e instituições representativas dos

interesses e da ideologia de base eurocêntrica, que se impôs com a colonização portuguesa em território brasileiro, por meio de múltiplas formas de violência que persistem até os dias atuais.

A episteme colonial ainda é forte em muitos setores da sociedade nacional como a educação escolar pública, o que impossibilita o diálogo democrático dos (as) estudantes e professores (as) para o respeito às diferenças étnicas com suas culturas e processos históricos construídos em relações por vezes conflituosas, contraditórias e também amistosas com a cultura e sociedade não indígena.

A partir das análises que demonstram que o currículo escolar do Ensino Médio de MS traduz uma posição de desconhecimento e desinteresse com respeito à Lei 11.645/08, realizamos um processo de pesquisa e estudos para trazer as culturas e histórias indígenas para a sala de aula com a construção de uma proposta de intervenção na E. E. Dona Consuelo Muller, na cidade de Campo Grande.

Essa proposta de intervenção foi construída com indicações e críticas aos materiais e/ou atividades didático-pedagógicas que apresentam as culturas e histórias dos povos indígenas no Brasil em território sul-mato-grossense, classificados em obras audiovisuais, obras textuais e experiências/vivências com obras artísticas que retratam os povos indígenas presentes na cidade de Campo Grande. O quadro 02 demonstra a classificação das obras a serem trabalhadas por professores (as) e estudantes dentro e fora da escola.

Quadro 2 - Indicações de materiais e/ou atividades didáticos-pedagógicos

1-Trabalhos audiovisuais	a)Vídeoaulas: <i>Culturas e Histórias Indígenas na Escola</i> (prof. Giovani J. da Silva e Secretaria Estadual de Educação de SP) < http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1249 >
	b)Série de vídeos: <i>Índios no Brasil</i> (TV Escola/MEC) < http://www.videonasaldeias.org.br/2009 >
	c) Associação Cultural dos Realizadores Indígenas (ASCURI) < https://ascuri.org >
	d)Vídeo : <i>O Povo brasileiro</i> (Fundação Darci Ribeiro, TV Cultura e GNT) < https://www.youtube.com/watch?v=rQOPdiEdX24 >
	a)Livro: A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º grau (DA SILVA; GRUPIONI, 1995). < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=5246 >

2-Trabalhos textuais	b)Livro: Quebrando Preconceito: subsídios para o ensino de culturas e histórias dos povos indígenas (COLLET et al, 2014). < https://www.ufrgs.br/lhiste/quebrando-preconceitos-subsidios-para-o-ensino-das-culturas-e-historias-dos-povos-indigenas/ >
	c)Livro: Ensino (d)e história indígena (WITTMANN, 2015).
	d)Livro: Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul (AGUILERA URQUIZA, 2016)
3-Experiências com obras artísticas que retratam a realidade dos povos indígenas na cidade de Campo Grande	a)Museu das Culturas Dom Bosco (MCDB) www.mcdb.org.br (agendar)
	b)Aldeia Urbana Marçal de Souza Bairro Tiradentes/ Rua Terena s. nº
	c)Teatro Imaginário Maracangalha < http://imaginariomaracangalha.blogspot.com/p/tekoha.html > (agendar)

A maior parte dos materiais e/ou atividades didático-pedagógicas indicadas são de fácil acesso de professores (as) e estudantes, por meio da Internet e/ou materiais pertencentes ao acervo das escolas públicas (DVD TV Escola) desconhecidos de parte dos (as) profissionais da educação. Esses materiais e/ou atividades oportunizam a reflexão sobre a importância de valorizar e conhecer os povos indígenas no Brasil, pois são trabalhos que retratam a riqueza de culturas e histórias que não são contadas nos livros e materiais didáticos oferecidos pelo MEC e Secretarias Estaduais de Educação nas escolas de Ensino Médio.

Os materiais didáticos audiovisuais propostos permitem aos (as) profissionais do Ensino Médio trabalhar sobre as culturas e as histórias dos povos indígenas por meio do (re) conhecimento do diferente como ser autônomo e detentor de especificidades culturais/comportamentais que não podem ser classificadas por meio de dualidades como inferiores e/ou superiores em qualquer sociedade. O (a) professor (a) poderá debater junto aos (as) estudantes certos padrões culturais aceitos como verdadeiros em nossa sociedade, permitindo a aproximação desses (as) jovens com expressões culturais e visões dos povos indígenas que são expostas em muitos dos vídeos indicados, possibilitando o conhecimento sobre as histórias e as lutas diárias desses povos pela sobrevivência e autonomia do seu modo de vida.

Os trabalhos textuais indicados possibilitam com que o (a) professor (a) reflita sobre como as culturas e histórias dos povos indígenas no Brasil são marginalizadas e estigmatizadas dentro da Educação Básica. Os livros e textos trazem subsídios teóricos para

professores (as) e estudantes debaterem o preconceito e a invisibilidade dos povos indígenas por meio de atividades questionadoras da visão etnocêntrica ainda dominante nos livros didáticos e que em nada traduzem o respeito à Lei nº. 11.645/08.

A cidade de Campo Grande é rica em experiências culturais e históricas sobre os povos indígenas em território brasileiro. Não é toda a cidade que possui um dos maiores acervos sobre as culturas materiais de diversas etnias indígenas, algumas já extintas, dentro do Museu das Culturas Dom Bosco. Campo Grande também é palco da luta de muitos grupos indígenas que se instalaram em regiões periféricas da cidade, mantendo uma sociabilidade e uma resistência a sobrevivências de muitos aspectos de suas culturas e (re) configurando novas formas e práticas de fortalecimento de suas identidades, por meio das chamadas “aldeias urbanas”. Cabe aos (as) professores (as) viabilizarem visitas assistidas dos (as) estudantes a esta rica diversidade de experiências que apresenta o município de Campo Grande, aumentando possibilidades de conhecimento sobre esse “outro” tão perto do nosso olhar, ou, talvez tão distante de nossa compreensão.

Pretendemos também incluir a Lei nº 11.645 de 2008 no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Dona Consuelo Muller, trazendo os povos indígenas para a política pedagógica da escola como uma prática de respeito e valorização das diferenças étnicas indígenas em território sul-mato-grossense.

O trabalho desenvolvido por meio desta dissertação possibilitou-nos refletir sobre novos caminhos para a inserção dos povos indígenas — culturas e histórias — dentro do currículo do Ensino Médio em MS. Em tempos de mudanças radicais para a alteração do modelo de Ensino Médio que existe no Brasil — modelo que atualmente mais distancia do que aproxima o (a) jovem adolescente da escola — é de fundamental importância o debate em torno de novos saberes que valorizem e respeitem as diferenças produzidas na longa caminhada dos povos por autonomia de suas identidades étnico-culturais.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; BANDUCCI, Álvaro. Culturas e relações interétnicas, algumas aproximações conceituais. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

_____. **Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016.

_____ ; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. A influência dos Estudos Culturais para a construção dos diferentes olhares e saberes sobre os povos indígenas. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 1, n. 13, 2015.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Capa Livraria; Laced, 2014. 110 p.: il. (Série Traçados, v. 3). Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/quebrando-preconceitos-subsidios-para-o-ensino-das-culturas-e-historias-dos-povos-indigenas/>>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS. In: **Rede do Saber**. Produzido pelo Núcleo de Inclusão Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2018, Brasil (Vídeo aulas). Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1249>>. Acesso em: 20 de set. de 2018.

ÍNDIOS NO BRASIL. Direção: Vicent Carelli. Produção: ONG; **Vídeo nas Aldeias**, 2000, Brasil (DVD). Disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php>>. Acesso em :12 de set. de 2018.

LEAL, Sanderson Pereira; CALDERONI Valéria Aparecida Oliveira. A (quase) ausência de conhecimentos sobre os povos indígenas em um dos livros didáticos de sociologia da rede pública de MS. In. CIDH 2015 – **XII Congresso Internacional de Direitos Humanos**, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B1K9blGsFl_YejZTTHphZWVEQ2c/vive>. Acesso: 05 de setembro de 2016>.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

O POVO BRASILEIRO. Direção: Isa Grinspum Ferraz. Co-Produção: **GNT, TV Cultura e FUNDAR**, 2000, Brasil. 10 episódios para TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=o+povo+brasileiro>. Acesso em: 12 de abr. de 2018.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d) e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.