

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE JARDIM**

LUIZA GABRIELY TALINI NINIVE

**A QUESTÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA UTILIZADOS NA REDE ESTADUAL E
MUNICIPAL DA CIDADE DE JARDIM/MS**

JARDIM/MS

2019

LUIZA GABRIELY TALINI NINIVE

**A QUESTÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA UTILIZADOS NA REDE ESTADUAL E
MUNICIPAL DA CIDADE DE JARDIM/MS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado à Coordenação do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Jardim como pré-requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Geografia sob a orientação da Prof.^a Me. Gezeli Eberhard.

JARDIM/MS

2019

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação UEMS –
Jardim

NINIVE, L. G. T.

A QUESTÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA
UTILIZADOS NA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DA CIDADE DE JARDIM/MS

88f.

TCC (graduação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Orientador: Ma. Gezeli Eberhard

Indígenas; 2. Educação; 3. Livro Didático.

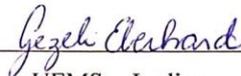
TERMO DE APROVAÇÃO

Luiza Gabriely Talini Ninive

A questão indígena nos livros didáticos de geografia utilizados nas redes estadual e municipal de Jardim/MS

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Geografia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela seguinte Banca Examinadora:

Orientador (a): Prof^a. Ma. Gezeli Eberhard



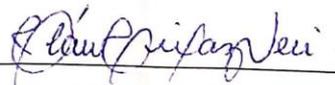
UEMS – Jardim

Examinador 1: Prof^o. Me. Elvis dos Santos Mattos



UEMS - Jardim

Examinador 2: Prof^a. Ma. Cláudia de Cillo Mazucato Neri



UEMS - Jardim

Jardim, 27 de Novembro de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, aos meus pais Angela Maria Talini e Luiz Carlos Ninive Da Silva, por serem os meus maiores incentivos para a conclusão deste trabalho.

Agradeço também as minhas irmãs Renata Aparecida Talini Ninive e Brennda Izabella Talini Ninive, por todo o suporte que me trouxeram durante estes quatro anos.

Destino meus agradecimentos também aos meus tios Angelo Marcos Talini, Rosa Ap. Fernandes, Zoeli Jacques Cristaldo e Júlio Barbosa Cristaldo por estarem sempre ao meu lado.

Esta pesquisa também é dedicada ao amigo Flávio Rafael Ventura Candia pelo seu apoio moral e ajuda na busca de textos para o enriquecimento deste estudo.

Por fim, quero dedicar todos os meus agradecimentos à professora Me. Gezeli Eberhard por toda sua calma e paciência nas orientações deste trabalho.

Obrigada a todos que me ajudaram na conclusão desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul pelas oportunidades ofertadas durante o curso, que foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Aos professores do curso que durante estes quatro anos foram de extrema importância para minha evolução como pessoa e como profissional.

Agradeço a Escola Municipal Oswaldo Fernandes Monteiro pela ajuda e disponibilidade durante a realização dos questionários.

Ao professor Jader Pigari pela autorização dos questionários e por toda ajuda realizada durante a realização desse trabalho.

Aos alunos do sétimo ano da Escola Municipal Oswaldo Fernandes Monteiro que de bom grado aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Aos meus colegas de classe Jean Carlo, Max Peterson e Kelvin Gonçalves por todo apoio e companheirismo durante estes quatro anos.

E a professora Gezeli Eberhard pelo seu esforço em finalizar esta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho busca entender como a temática indígena é abordada dentro da coleção de livros “Geografia: Homem e Espaço” de Elian Lucci e Anselmo Branco, utilizados por grande parte das escolas da rede pública do município de Jardim/MS. Para a realização deste trabalho foi analisado os principais documentos educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular do estado do Mato Grosso do Sul. Além disso, foi feito o estudo sobre as populações indígenas brasileiras e sul-mato-grossenses e por fim foi realizada a entrega de um questionário com os alunos do sétimo ano do ensino fundamental da escola municipal Oswaldo Fernandes Monteiro para entender como a o material didático auxiliou o entendimento sobre o tema.

Palavras-chaves: Indígenas; Educação; Livro Didático.

ABSTRACT

The present work seeks to understand how the indigenous theme is approached within the book collection “Geography: Man and Space” by Elian Lucci and Anselmo Branco, used by most of the public schools in Jardim/MS. To carry out this work, the main educational documents such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) and the Referencial Curricular of the State of Mato Grosso do Sul were analyzed. In addition, a study was conducted on the indigenous peoples of Brazil and the state of Mato Grosso and the purpose was to provide a questionnaire with the school students of the Oswaldo Fernandes Monteiro municipal school to understand how the didactic material assisted the study.

Keywords: Indigenous; Education; Didactic Book

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Distribuição percentual da população residente por cor ou raça no Brasil - 1991/2010.....	23
Figura 02 – Localização da etnia Guarani-Kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul.....	29
Figura 03 – Localização da etnia Terena no estado do Mato Grosso do Sul.....	31
Figura 04 – Localização da etnia Kadiwéu no estado do Mato Grosso do Sul.....	32
Figura 05 – Localização da etnia Ofaié no estado do Mato Grosso do Sul.....	34
Figura 06 – Localização da etnia Guató no estado do Mato Grosso do Sul.....	36
Figura 07 – Localização da etnia Kinikinau no estado do Mato Grosso do Sul.....	37
Figura 08 – Localização da etnia Atikum no estado do Mato Grosso do Sul.....	38
Figura 09 – Site da Subsecretaria Especial de Cidadania.....	39
Figura 10 – Mapa com as comunidades Indígenas da Subsecretaria Especial de Cidadania...40	
Figura 11 – Situação das terras indígenas do Mato Grosso do Sul.....	42
Figura 12 – Competências gerais da educação básica.....	43
Figura 13 – Capa do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano.....	45
Figura 14 – Sumário do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano.....	46
Figura 15 – Sumário do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano.....	47
Figura 16 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano. (Pag. 23).....	48
Figura 17 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano (Pag. 180).....	49
Figura 18 – Capa do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano.....	51
Figura 19 – Sumário do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano.....	52
Figura 20 – Sumário do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano.....	53
Figura 21 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 20).....	54
Figura 22 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 100).....	55
Figura 23 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 100).....	56

Figura 24 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 101).....	57
Figura 25 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 102).....	58
Figura 26 – Texto de apoio presente no livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 103).....	59
Figura 27 – Texto de apoio presente no livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 211).....	62
Figura 28 – Fragmento das atividades do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 214).....	62
Figura 29 – Capa do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 8º ano.....	64
Figura 30 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 8º ano (Pag. 101).....	65
Figura 31 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 8º ano (Pag. 102).....	66
Figura 32 – Texto de apoio presente no livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 8º ano (Pág. 208).....	67
Figura 33 – Sumário do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 9º ano.....	69
Figura 34 – Sumário do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano.....	70
Figura 35 – <i>Printscreen</i> da revista Forum relatando a violência indígena.....	74
Figura 36 – <i>Printscreen</i> do site do Conselho Indigenista Missionário relatando a violência indígena.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição percentual da população indígena, segundo as Grandes Regiões - 2010.....	60
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Total e percentual de habitantes autodeclarados indígenas por estado.....	24
---	----

LISTA DE SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CALDEME – Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
- CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados
- CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação Para Todos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISA – Instituto Socioambiental
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- SECID – Secretaria Especial de Cidadania
- SPI – Serviço de Proteção aos Índios
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	15
CAPÍTULO II: A POPULAÇÃO INDÍGENA.....	21
2.1 A população indígena do Mato Grosso do Sul.....	24
2.1.1 Guarani-kaiowá.....	26
2.1.2 Terena.....	28
2.1.3 Kadiwéu.....	31
2.1.4 Ofaié.....	32
2.1.5 Guató.....	34
2.1.6 Kinikinau.....	36
2.1.7 Atikum.....	37
2.1.8 Kamba.....	38
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS LIVROS DE GEOGRAFIA.....	40
3.1 Sexto Ano.....	42
3.2 Sétimo Ano.....	46
3.3 Oitavo Ano.....	57
3.4 Nono Ano.....	61
3.5 A relação do material didático com as aulas de geografia do sétimo ano da Escola Municipal Oswaldo Fernandes Monteiro em Jardim/MS.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70

ANEXOS.....	74
--------------------	-----------

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu da realização de um debate ocorrido durante as aulas de Estágio I, ministradas pela professora Gezeli Eberhard, onde foi pedido a análise de livros didáticos do ensino de Geografia. Durante o debate foi notado que os autores não abordavam no material didático conteúdos sobre grupos minoritários, como por exemplo, os indígenas e a população negra.

Através desta observação foi notada a necessidade de repensar o uso do material didático de forma sistemática, uma vez que assuntos de extrema importância para a construção do pensamento crítico dos alunos não eram citados.

Ao decorrer das aulas assistidas durante o programa Residência Pedagógica, foi visto a necessidade de analisar o livro didático “Geografia: Homem e Espaço” de Elian Lucci e Anselmo Branco, pois ao abordar o conteúdo sobre a região do Centro-Sul, o material não apresentava aspectos da cultura indígena ao retratar sobre a população presente nestes estados.

No decorrer da pesquisa foram feitos os seguintes processos metodológicos: o estudo da evolução histórica e a importância do livro didático na formação da educação brasileira, a análise dos principais documentos educacionais presentes no Brasil e no Mato Grosso do Sul, como a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul e por fim foi realizada a observação dos livros didáticos da coleção “Geografia: Homem e Espaço” de Elian Lucci e Anselmo Branco.

Foi escolhida a coleção “Geografia: Homem e Espaço” de Elian Lucci e Anselmo Branco, pois estes livros estão presentes em grande parte das salas de aulas do município de Jardim/MS, onde é utilizado por todos os colégios da rede estadual e em uma parcela das escolas municipais.

Após o estudo dos livros didáticos foi repassado aos alunos um questionário onde abordava dois principais elementos: o entendimento dos alunos sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul e a maneira que o livro didático auxiliou na percepção dos conteúdos.

O questionário respondido pela classe do sétimo ano do ensino fundamental da escola municipal Oswaldo Fernandes Monteiro, onde os 33 alunos possuem uma média de idade entre os 12 anos. Os educandos que auxiliaram nesta pesquisa abordaram que não

possuíam contatos com a cultura nativa, falando que não haviam parentes ou não participavam de espaços onde são presentes a temática indígena.

Também foi feita uma entrevista com o professor Jader Pigari, regente das matérias de Geografia e História da Escola Municipal Oswaldo Monteiro, onde o educador abordou os aspectos presentes no livro didático e sua influência nos conteúdos ministrados durante os semestres.

Sendo assim, essa pesquisa se divide em três capítulos: o primeiro aborda a importância do livro didático no ensino do Brasil, tratando sobre a chegada do material didático no Brasil e as leis que o ampara.

O segundo capítulo analisa a caracterização dos povos indígenas no Brasil, especialmente, do Mato Grosso do Sul. Durante a primeira etapa deste texto é analisado os principais dados sobre a população indígena brasileira, contando principalmente com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Fundação Nacional da Saúde (FUNASA) e do livro *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje*, escrito pelo professor Gersem Luciano.

Já a terceira parte examina a forma que a coleção de livro didático “Geografia: Homem e Espaço” de Lucci e Branco trata a questão indígena em sua coleção utilizada em parte da rede pública do município de Jardim/MS e por fim realizamos a observação de como o material é aceito pelos alunos e pelo professor Jader Pigari (professor regente das matérias de Geografia e História da escola Municipal Oswaldo Fernandes Monteiro).

CAPÍTULO I: HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A história da educação brasileira tem seu início no Brasil Colônia, período onde o país era influenciado por moldes europeus. Segundo Camargos (2018) a educação neste período tinha como objetivo a evangelização e os conteúdos ensinados não eram ligados ao cotidiano da colônia.

Durante o Brasil colonial não havia primeiramente o uso de livros didáticos, onde os jesuítas ensinavam de maneira oral conteúdos sobre o catecismo, cálculo, leitura e escrita. Outro destaque para este período educacional foi à exclusão das mulheres e dos pobres do ensino culto, onde apenas os homens da elite tinham acesso às escolas e estes ao final do ensino eram enviados a Coimbra para a complementação dos estudos.

Os nativos neste período aprendiam apenas o básico para a leitura, escrita e cálculo, uma vez que o principal objetivo dos jesuítas era o ensino para a catequização. Já para as mulheres cabiam apenas assuntos ligados aos afazeres domésticos, pois o papel da mulher naquele período era de submissão. Sendo assim, segundo Camargos (2018), o aprendizado mais culto era estendido apenas para os homens ricos, onde estes aprendiam conteúdos mais abrangentes e específicos.

Com o fim das escolas jesuíticas e com o surgimento do iluminismo muda-se o foco da educação brasileira. Este período conhecido como Era Pombalina modificou toda a dinâmica educacional do país, segundo Alexandre Silva, José Neto e Katissa Rodrigues (2018), as principais alterações foram o fim da hegemonia de 200 anos da educação Jesuítica e a introdução das aulas régias.

Outra alteração foi sobre o acesso à impressão dos livros didáticos, que agora saíam das mãos da igreja e passaria ao estado. Durante o início período da época colonial não havia o uso de materiais didáticos, porém Silva, Neto e Rodrigues (2018) afirmam que a influência europeia trouxeram ao país manuais de ensino com ideologias religiosas.

É com a reforma do ensino que estes materiais passam a ser controlados pela Real Mesa da Comissão, que tinha como objetivo a analisar os materiais de ensino e autorizar o uso destes nas salas de aula.

É durante o Império (1822 - 1889) com a criação das primeiras escolas públicas que atendiam a elite brasileira que o uso do livro didático passa a ser usado de forma sistemática no Brasil.

De acordo com Silva (2012):

No caso brasileiro, a utilização mais sistemática do livro didático no ensino remonta ao período imperial. Sobre a inspiração do liberalismo francês, o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX. A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa. Neste caso, para atender aos objetivos educacionais da elite nada melhor do que buscar o que havia de produção didática na própria França. Manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados. (SILVA, 2012 p. 807)

Durante o império os colégios brasileiros utilizavam referências do modelo escolar europeu. A inspiração europeia, aliada ao fato da imprensa brasileira ainda ser prematura, levou os alunos da época a utilizarem em todas as matérias escolares livros estrangeiros importados principalmente da França.

O período imperial foi o primeiro da história do livro didático no Brasil, é nesta época que foi criada a Comissão de Instrução Pública que elaborava projetos de lei para a organização das escolas primárias e divulgação do sentimento nacionalista nos colégios. Além da comissão, foi criado durante o século XIX o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que tinha por objetivo a realização de livros didáticos que auxiliassem a construção de uma visão nacionalista, se destacando as obras de Joaquim Manuel de Macedo, um dos primeiros a escrever materiais didáticos para a disciplina de história.

Durante o século XX se inicia uma nova fase da produção, divulgação e distribuição dos livros didáticos do Brasil. É após a década de 1930 que o governo insiste em produzir materiais nacionais, principalmente pelo ideal de nacionalismo e por conta o aumento dos preços dos livros importados provocados pela crise de 1929.

Foram criados inúmeros órgãos federais para a organização e legislação do livro didático como o Instituto Nacional do Livro, que estabelecia as regras para a ampliação da produção dos livros didáticos no país e a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), concebida pelo decreto-lei n. 1006, de 30 de dezembro de 1938 determinando as normas para a produção, compra e utilização dos livros didáticos. Segundo Filgueiras cabia a CNLD:

[...] examinar e autorizar o uso dos livros didáticos que deveriam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias de todo país. A CNLD deveria ser integrada por sete membros, designados pelo presidente da República, divididos em especializações: metodologia de línguas, metodologia das ciências e metodologia das técnicas. (FILGUEIRAS, 2013, p.166)

A Comissão Nacional do Livro Didático era formada por intelectuais, professores, militares e padres escolhidos pelo presidente em exercício, sendo obrigatória a especialização em metodologia de línguas, ciências ou técnicas. Uma importante regra do decreto abordava que estes profissionais não poderiam possuir qualquer contato com publicações ou autores de livros didáticos, o que não era visto na prática, uma vez que alguns componentes desta banca haviam produzido diversas obras para o ensino.

As publicações autorizadas pela comissão eram articuladas de modo direto ao pensamento do governo que estava regendo o país, havia um intenso monitoramento das obras que seriam lançadas. Existiam até mesmo listas com vetos de publicações que não se encaixavam nos ideais da comissão e do governo.

Os livros de geografia no Estado Novo¹ abordavam os temas de moral e cívica, além de tratar a geografia do Brasil. O livro didático ideal para aquele momento deveria trabalhar de forma ampliada os pensamentos patrióticos, sendo assim, cabia às matérias de história e geografia formar a percepção do sentimento de identidade nacional e de sentimento positivista.

É apenas no final de 1945, com o fim do Estado Novo, que ocorrem mudanças no tratamento do livro didático no Brasil. A saída de Gustavo Capanema do ministério da educação levou a criação de dois novos projetos, o decreto-lei nº 8.222, de 26 de novembro de 1945 e o decreto-lei nº 8.460, de 26 de novembro de 1945.

O decreto nº 8.222 apontava a reformulação da avaliação dos livros didáticos realizados por membros da CNLD, neste novo momento haveria dois peritos para a análise dos materiais, onde ambos, obrigatoriamente, deveriam ser especialistas na área do livro avaliado, além de estarem trabalhando em uma escola de ensino superior. Já o segundo decreto modificou a produção, importação e utilização do livro didático. Sua principal mudança foi a respeito da escolha dos materiais, antes o livro didático era escolhido pelo

¹ Período entre 1937 e 1946 onde as instituições eram governadas pelo Estado de forma autoritária.

diretor do colégio e após este decreto a avaliação do manual passou para o professor que iria utilizá-lo. Segundo o decreto 8.460 de 1945:

Art. 1º É livre no país, a produção ou a importação de livros didáticos, salvo daqueles total ou parcialmente escritos em língua estrangeira, quando destinados a uso de alunos nas escolas primárias. [...]

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. [...]

Art. 7º Um mesmo livro poderá ser adotado, em classe, durante anos sucessivos; mas o livro adotado no início de um ano escolar não poderá ser mudado no seu decurso. (DECRETO-LEI Nº 8.460, 1945)

Até os anos de 1960 os livros didáticos ainda eram avaliados pela CNLD, porém desde os anos 50 a comissão passou a ser alvo de intensas críticas pelo seu modo de analisar as obras didáticas. Segundo Filgueiras:

[...] as avaliações da CNLD começaram a ser questionadas por grupos vinculados as Faculdades de Filosofia das Universidades, que se articulavam em outros órgãos do aparato Estatal, como o Inep. Novos projetos começaram a ser pensados para a educação brasileira, com destaque para o ensino secundário que se expandia aceleradamente, e para o livro didático. (FILGUEIRAS, 2011, p. 79)

Esse desejo por mudança levou a criação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61), dentre suas principais mudanças vale destacar a democratização do ensino secundário, e a nova estrutura escolar, onde a LDB passa a orientar todos os níveis de ensino. A criação do Fundo Nacional do Ensino Médio, o início da Campanha de Difusão e Aperfeiçoamento de Ensino Secundário e o aumento do papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são outros exemplos da vontade de renovação da época.

Durante este período de mudanças o papel do livro didático foi intensamente discutido pelo Ministério de Educação, Congresso, pelos meios acadêmicos e até mesmo pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) UNESCO, que por conta da Guerra Fria (1947-1991), desejava controlar e regular os materiais didáticos, sobretudo os livros de história e geografia que poderiam conter estereótipos contra diferentes povos.

De acordo com Araújo e Brzezinski (2006), por conta deste debate o diretor do Inep da época, Anísio Teixeira, formou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) em 1953, que tinha por objetivo analisar os livros que estavam em uso no país e troca-los por materiais atualizados.

[...] no primeiro semestre de 1953, lançou a Campanha do Livro Didático e dos Manuais de Ensino (Caldeme), cujo objetivo era estabelecer as bases para a elaboração de manuais que serviriam como guias para os professores do Ensino Médio, e a Campanha de Levantamento e Inquéritos para o Ensino Médio-Elementar (Cileme), que objetivava montar um quadro numérico, ao mesmo tempo descritivo e interpretativo destes níveis de ensino, com abrangência nacional. (ARAÚJO; BRZEZINSKI, 2006, p. 75)

Teixeira criticava a CNLD, argumentando que a comissão deu ao Brasil livros didáticos que estavam longe da realidade dos alunos. O Inep neste momento até financiava a construção de escolas experimentais que formassem um cidadão capaz de atuar como um trabalhador ao final de seu período estudantil.

Juliana Filgueiras (2011) relata que por criticar de forma intensa os livros que estavam sendo utilizados, Teixeira resolveu estudar os materiais didáticos e sobre os livros de geografia concluiu que haviam dois principais erros. Um dos erros partiria da postura do educadores, onde segundo Anísio Teixeira, parte dos professores estavam acomodados e não trabalhavam as matérias de acordo com a realidade vivida pela turma, reproduzindo apenas os conteúdos dos programas oficiais. Além disso, ele dizia que as aulas eram apenas expositivas com atividades entediantes e desmotivadoras.

Para Fonseca, existiam dois tipos de falhas em relação ao ensino de Geografia: falhas que exigiam a simples mudança de atitude do docente e falhas que exigiam mudanças materiais. A mudança de atitude do docente seria condição básica para a melhoria do ensino. Grande parte dos professores teriam se deixado levar pela rotina e estavam acomodados. Esses professores jogavam a responsabilidade das falhas do ensino para os programas, para os estudantes, para as famílias e não observavam sua parcela de culpa nesse processo. (FILGUEIRAS, 2011, p. 118)

Sobre o conteúdo dos livros didáticos de geografia, Teixeira argumentava que eles possuíam uma linguagem muito científica, que não despertava o interesse do aluno que possuía o material. As ilustrações, para ele, eram deixadas de lado e os textos e exercícios eram feitos apenas para a memorização.

Apesar destes estudos e análises, os livros didáticos não sofreram grandes mudanças. Os livros que antes eram articulados pela CNLD para garantir a veiculação da ideologia do Estado Novo passam a ser objeto de ideais do Governo Militar.

É apenas na década de 1980 que ocorre uma tímida mudança nos materiais, principalmente por conta do desejo de se tornar livre das ideologias pautadas durante a ditadura. É neste contexto de renovação que foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como objetivo garantir o processo formativo dos estudantes, desde os períodos iniciais até o ensino médio.

O PNLD garante a aquisição e distribuição gratuita dos livros didáticos no Brasil, tendo sua administração central no governo federal e seus financiamentos realizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

A partir de 1995, ocorrem mudanças na estrutura do PNLD com a reformulação dos métodos de compra dos livros didáticos. Com a criação do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação Para Todos (CONSED), o MEC passa a exigir ajuda financeira dos estados nas compras dos materiais da educação. Vários governos estaduais não acataram a proposta e alguns sentiram dificuldades na compra descentralizada dos materiais. Cassiano (2004) relata que:

Vários Estados aderiram à proposta: Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Porém, a maioria destes Estados encontrou dificuldades para operacionalizar o PNLD, principalmente em relação ao aumento de custos em função da compra descentralizada e, conseqüentemente, à necessidade de complementação financeira com verbas estaduais. Por isso, São Paulo passou a ser o único Estado no Brasil que manteve a operacionalização do PNLD de forma descentralizada do governo federal, desde 1995. (CASSIANO, 2004, p. 36)

Outro projeto criado pelo MEC que passou a mudar a forma como os livros eram formulados, comprados e distribuídos no Brasil foi o Plano Decenal de Educação Para Todos. Conseqüência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, o Plano Decenal de Educação Para Todos tinha como objetivo garantir a qualidade física e conceitual dos livros durante os anos de 1993 a 2003. A partir deste documento o governo federal resolveu avaliar as editoras e os livros que elas ofereciam, caso estas não fossem aprovadas o PNLD era proibido de financiar a compra e divulgação do material que apresentasse os erros.

Em 2002 o Programa Nacional do Livro Didático modificou a forma como os livros deveriam ser inscritos para avaliação pelas editoras. A partir do Guia de Livros Didáticos para

o PNLD os livros não seriam mais avaliados individualmente, sendo necessária a confecção de coleções de materiais.

A partir destas políticas o livro didático dominou a sala de aula, passando de um auxílio para o foco de alunos e professores. Apesar de sua importância deve se atentar que o material não é a única fonte que deve ser utilizada na sala de aula, cabendo ao professor associa-lo com outros elementos para a construção dos conteúdos.

Além de um auxílio para quem o utiliza Choppin (2004) aponta que o livro didático é um instrumento de poder, uma vez que, orienta espíritos pouco críticos e ainda manipuláveis. Por conta disso o governo sempre esteve presente em seu desenvolvimento, principalmente durante o Estado Novo e na Ditadura Militar.

Apesar disso o livro é extremamente importante para o desenvolvimento escolar, uma vez que, ele ajuda orientar e direcionar os conteúdos escolares. Outro ponto de destaque é que ele consegue permitir a comunicação espaço e tempo com o estudante.

CAPÍTULO II: A POPULAÇÃO INDÍGENA

Segundo o Censo de 2010 a população indígena brasileira é de aproximadamente oitocentos e cinquenta mil habitantes (0,4% da população total do país), um valor bem desigual aos cinco milhões estimados antes da invasão dos portugueses ao Brasil. Há inúmeros causadores que levaram esta queda no número de habitantes nativos, como a escravidão e doenças como a gripe, o sarampo, a varíola e a tuberculose auxiliaram neste encolhimento populacional.

[...] a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. Eles não eram capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais; (LUCIANO, 2006, p. 17)

É válido ressaltar que algumas nações indígenas tiveram seus ápices e quedas antes mesmo da chegada dos colonizadores na América do Sul. No Brasil, esta chegada dos europeus se encontra em um período histórico onde, segundo Luciano, havia uma organização política dos povos indígenas pautadas em alianças econômicas e políticas. Segundo o autor:

Os povos indígenas habitantes do território brasileiro são caracterizados por terem criado sistemas políticos baseados em grandes redes de alianças políticas e econômicas, chamadas confederações. Uma das mais conhecidas, a Confederação dos Tamoios, ficou famosa por sua resistência e bravura no período inicial da colonização portuguesa. (LUCIANO, 2006, p. 48)

Neste período histórico, como já foi dito, havia aproximadamente cinco milhões de habitantes indígenas no Brasil, onde apenas o povo Guarani somava um milhão de pessoas. Este decaimento para menos de um milhão de indivíduos indígenas são frutos de violências coloniais que esses povos foram expostos.

Segundo dados de 2010 da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) existe uma população indígena de quatrocentos e noventa e cinco mil habitantes. Este dado difere do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois só considera em suas referências os nativos que se localizam em terras indígenas. De acordo com a FUNASA, esta população está dividida em 283 etnias, 628 terras indígenas, 4067 aldeias e possuem 180 línguas. Por sua

vez, o IBGE divulgou que apenas 0,4% da população brasileira é declarada indígena - sem a contabilização dos indígenas isolados. Porém segundo o próprio órgão, há uma miscigenação tão grande de povos no Brasil que fica difícil de chegar a um total certo da classificação étnica dos brasileiros.

De acordo com o IBGE, houve um pequeno aumento dos índices de pessoas que se declararam como indígenas no Brasil. Enquanto em 1991 esse grupo chegava aos 0,2% da população, em 2010 houve um pequeno aumento para 0,4%. (Ver figura 01)

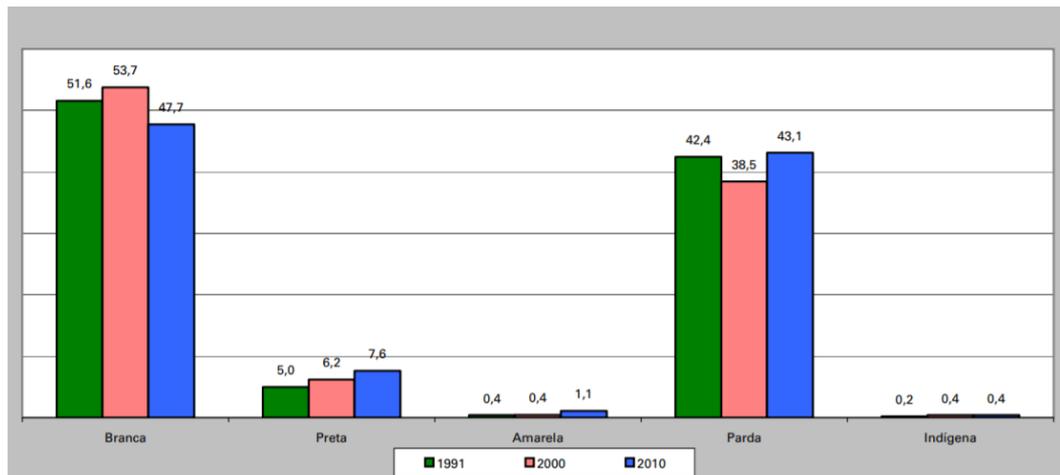


Figura 1 - Distribuição percentual da população residente, por cor ou raça - Brasil - 1991/2010.

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1991/2010.

Dos declarados indígenas, segundo o IBGE, a maioria se encontra no estado do Amazonas e em seguida no estado do Mato Grosso do Sul.

Na análise das Unidades da Federação, o Estado do Amazonas possui a maior população autodeclarada indígena do País, com 168,7 mil; o de menor, Rio Grande do Norte, 2,5 mil. Excetuando o Estado do Amazonas, que possui população autodeclarada indígena superior a 100 mil, na maioria das Unidades da Federação (15) essa população situa-se na faixa de 15 mil a 60 mil indígenas. (IBGE, 2010, p. 10)

Porém quando retratada a participação da população indígena por estado é visto que Roraima é o local com o maior percentual da população nativa, com um total de mais de 11% dos habitantes se declarando indígena. O estado do Amazonas se encontra em segundo lugar com 4,8% de sua população indígena e o Mato Grosso do sul vem em seguida com 3,0% de habitantes se autodeclarando como indivíduos indígenas.

Unidades da Federação	População autodeclarada indígena	Unidades da Federação	Participação relativa	
			No total da população do estado (%)	No total da população autodeclarada indígena do País (%)
Amazonas	168 680	Roraima	11,0	6,1
Mato Grosso do Sul	73 295	Amazonas	4,8	20,6
Bahia	56 381	Mato Grosso do Sul	3,0	9,0
Pernambuco	53 284	Acre	2,2	1,9
Roraima	49 637	Mato Grosso	1,4	5,2
Mato Grosso	42 538	Amapá	1,1	0,9
São Paulo	41 794	Tocantins	0,9	1,6
Pará	39 081	Rondônia	0,8	1,5
Maranhão	35 272	Pernambuco	0,6	6,5
Rio Grande do Sul	32 989	Maranhão	0,5	4,3
Minas Gerais	31 112	Pará	0,5	4,8
Paraná	25 915	Paraíba	0,5	2,3
Ceará	19 336	Alagoas	0,5	1,8
Paraíba	19 149	Bahia	0,4	6,9
Santa Catarina	16 041	Rio Grande do Sul	0,3	4,0
Acre	15 921	Espírito Santo	0,3	1,1
Rio de Janeiro	15 894	Santa Catarina	0,3	2,0
Alagoas	14 509	Sergipe	0,3	0,6
Tocantins	13 131	Paraná	0,2	3,2
Rondônia	12 015	Distrito Federal	0,2	0,7
Espírito Santo	9 160	Ceará	0,2	2,4
Goiás	8 533	Minas Gerais	0,2	3,8
Amapá	7 408	Goiás	0,1	1,0
Distrito Federal	6 128	São Paulo	0,1	5,1
Sergipe	5 219	Rio de Janeiro	0,1	1,9
Piauí	2 944	Piauí	0,1	0,4
Rio Grande do Norte	2 597	Rio Grande do Norte	0,1	0,3

Tabela 1: Total e percentual de habitantes autodeclarados indígenas por estado

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Segundo o IBGE esta ocorrendo no Brasil um movimento de mudança da população indígena para as cidades, e quando esses chegam aos grandes centros urbanos deixam de se declarar indígenas por não terem mais afinidade e relacionamento com suas origens.

Há também um movimento contrario a este, onde grupos que foram pressionados a deixarem suas identidades estão voltando a se declararem indígenas e passaram a buscar a legitimação de seus direitos que foram tirados ou por proprietários de terras, ou também pelo próprio governo.

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos

indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas [...] (LUCIANO, 2006, p. 28)

Essa mudança, segundo Luciano (2006), vem da consolidação dos movimentos indígenas que buscam a recuperação da identidade e do orgulho indígena que, por conta disso, passam a buscar a oferta de políticas públicas que abracem e contemplem a sua causa.

Os povos indígenas do Brasil vivem atualmente um momento especial de sua história no período pós-colonização. Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras. (LUCIANO, 2006, p. 39)

No Mato Grosso do Sul essa consolidação de movimentos chega para reafirmar a importância das demarcações de terras indígenas, pois apesar da população ser grande no estado, esses se encontram em um pequeno território, o que impede a tentativa de rearranjo dos moldes tradicionais de organização política e social.

2.1 A população indígena do Mato Grosso do Sul

No Mato Grosso do Sul, como já relatado, a problemática indígena está relacionada às demarcações de terras. Este não é um transtorno atual, esta perda territorial é algo que vem acontecendo desde a Guerra do Paraguai, porém, no século XX há uma agravamento do problema com a criação da Companhia Matte Laranjeira e com “Marcha Para o Oeste” incentivada por Getúlio Vargas.

[...] A criação da CAND (Colônia Agrícola Nacional de Dourados) é feita no território dos Guarani e Kaiowá, com a denominação, por parte do Governo Federal de que eram “terras devolutas”. Dessa forma, grande parte do território destes povos, ou foi titulada indevidamente pelo próprio Governo, ou foi grilada e tomada à força por colonos vindos de outras regiões do Brasil. (AGUILERA; VARGAS, 2010, p. 31)

A perda desse território modifica toda a dinâmica cultural, social e política dos povos indígenas, uma vez que para eles a terra possui outro valor, onde a ela é ligada a reprodução

de sua cultura. É nela que existe a intensa ligação entre a religiosidade e também onde ocorre à representação de sua identidade. Segundo Aguilera e Vargas:

[...] esta terra torna-se fundamental para produção e reprodução da cultura de um povo, pois para eles, tudo que se relaciona com a estrutura social, ritual ou religiosa está intimamente relacionada ao território. A terra é, dessa forma, um recurso sociocultural, mais que apenas um recurso da mãe natureza. (AGUILERA; VARGAS, 2010 p. 38)

Após a tomada de terras pela Companhia Matte Laranjeira (1891-1902) os territórios que antes pertenciam aos indígenas Guaranis e Kaiowá sofrem uma política de confinamento. É importante ressaltar que para o povo Guarani o seu território possui o valor de *Tekoha*. Abordando sobre o conceito de *Tekoha* Mota diz que:

No caso dos Guarani e Kaiowá, o *tekoha* é o que possibilita essa apropriação e emerge como um campo de controle que permite sua territorialização efetiva, para além da possibilidade “mínima” de apropriação simbólica-imaterial, como é perceptível nas Reservas, onde existe uma apropriação simbólica-imaterial e um domínio material sobre o território constituído, apesar da sua precariedade [...] (MOTA, 2017, p. 66)

A Cia Matte Laranjeira tinha como objetivo ocupar os vazios demográficos do oeste brasileiro e povoar as regiões de fronteira do país e explorar a erva-mate nativa. Porém essa política governamental não respeitou os territórios indígenas, sendo assim os povos Guaranis e Kaiowá perderam uma importante área de seu território, em especial as aldeias de Panambi e Panambizinho.

Anos depois com a Marcha para o Oeste² (1938) ocorreu novamente à retirada do território indígena que além de provocar o confinamento da população nativa e o desmatamento acelerado no estado, uma vez que a mata nativa foi substituída pela pastagem, levou também a desarticulação de famílias extensas e a completa destruição das aldeias.

Para o povo Kaiowá e Guarani a perda do território não significou apenas o deslocamento geográfico e a perda da terra, pois a vida dentro da Reserva impôs grandes transformações principalmente na sua relação com o território tradicional. Devido a todos esses fatores provocados pela alteração no território, os indígenas foram obrigados a disputar os lotes cada vez mais reduzidos dentro das próprias Reservas. (AGUILERA; VARGAS, 2010 p.16)

Esse processo histórico que ocasionou o aumento da violência contra os povos indígenas trazem grandes marcas nas aldeias até os dias atuais, posto que as taxas de suicídio,

² Movimento que ocorreu durante o Estado Novo que tinha como o objetivo proteger o território a partir do povoamento para o interior. (ARRAIS, 2016)

de alcoolismo, de desnutrição, de prostituição e de violência contra as comunidades indígenas são altas.

Seja para se apropriarem de suas terras, seja para buscar ouro, escravos ou almas para converter, a violência – física, psicológica, cultural – contra os povos indígenas não é novidade nem em Mato Grosso do Sul, nem em muitos estados brasileiros. Fosse qual fosse o motivo imediato, essa violência sempre foi e continua sendo acompanhada por discursos discriminatórios e racistas que pretendem “justificá-la”. E o racismo, como sabemos, apoia-se, primeiro, em uma negação do diferente, em tal desconhecimento do Outro que impede o diálogo e a compreensão mútua. (Chamorro; Combés, 2015, p.19)

Segundo a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), o Mato Grosso do Sul possui a segunda maior porção da população indígena do Brasil, ficando atrás apenas do Amazonas. O estado é composto por oito etnias, sendo elas os Terena, Guarani e Kaiowá, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinawa, Camba e os Atikum.

Assim como já foi relatado à interferência dos povos que chegaram à região, tanto pela Guerra do Paraguai, quanto pela marcha econômica que ocorreu no estado, levou a intensas mudanças no modo de viver dos povos indígenas da região, essas transformações serão vistas de modo mais específico no próximo momento.

2.1.1 Guarani-Kaiowá

A história do início dos agrupamentos indígenas possui uma ausência de referenciais e bibliografias que trate de modo bastante específico o começo das aldeias. Segundo Vieira (2010) os relatos de jesuítas e de viajantes do período colonial mostram que os Guaranis formavam um grupo nativo bastante numeroso, porém eles se encontravam divididos em pequenos grupos pelo Brasil.

O povo Guarani é dividido em três subgrupos: os Nãndeva, Mbya, e Kaiowá, onde a maioria destes estão localizados no território do Mato Grosso do Sul. Destes três grupos apenas os Nãndevas utilizam o etnônimo³ Guarani.

Dois principais momentos mudam a dinâmica populacional da Sociedade Guarani – Kaiowá, o primeiro se caracteriza pela fundação da Cia Matte Laranjeira (1882-1902) e o segundo ocorre meio século com a construção da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (1943). Segundo Brand (1997) é a partir instalação das fazendas dos grandes produtores que

³ Palavra que designa tribo, etnia, raça, grupo humano definido ou nação

começa a expulsão dos indígenas de suas aldeias tradicionais, este processo de retirada forçada dos Guaranis e Kaiowá o autor nomeia como *sarambipa*.

A Colônia Agrícola Nacional de Dourados marcou o início de uma difícil luta dos índios pela recuperação de suas terras. As populações indígenas que habitavam as aldeias incorporadas pela colonização acabaram sendo expulsas e com isso tiveram que ser transferidas para outras Reservas. Em síntese, a Colônia provocou a transferência de inúmeras famílias extensas para dentro das Reservas demarcadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), entre os anos de 1915-1928. (VIEIRA, 2010, p. 16)

No decorrer deste período o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) demarcou algumas pequenas extensões de terras para a população indígena Guarani e Kaiowa, porém Brand afirma que estas porções tinham como objetivo confinar diversos grupos indígenas neste mesmo espaço.

Como já foi relatado, este confinamento gerou inúmeras consequências para os povos nativos da região, uma vez que além de perderem suas terras, os grupos indígenas viraram uma mão-de-obra de baixo custo para os grandes produtores que vieram durante o Estado Novo (1937-1946).

Este período de colonização do Estado Novo 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” 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, 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. (VIEIRA, 2010, p. 17)

Além dos esses problemas citados por Vieira como consequência do aldeamento, a população indígena Guarani e Kaiowá apresenta diversos outros conflitos internos, que vieram destes processos de colonização. Vieira aponta que o alcoolismo, a desnutrição, a prostituição, a perda das praticas tradicionais, o suicídio, a tuberculose, a violência interna, a reordenação familiar, são todos problemas causados por conta da expulsão dos indígenas das aldeias e da falta de organização governamental que pudesse auxiliar as populações nativas.

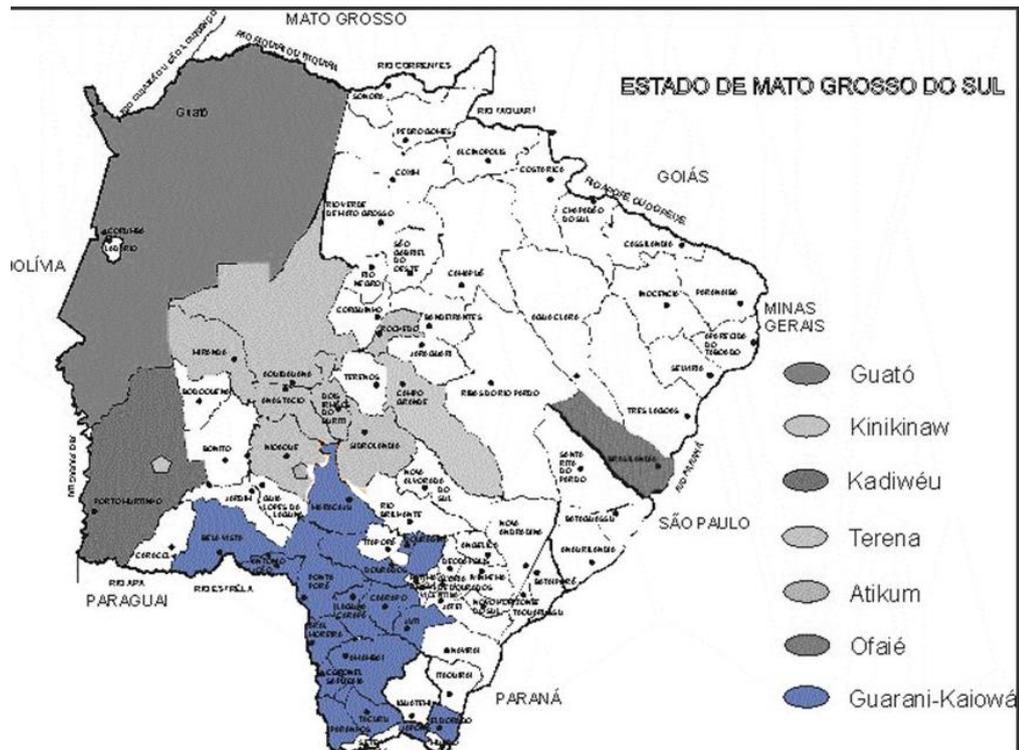


Figura 02 – Localização da etnia Guarani-Kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul

Fonte: Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS), 2019. (Adaptado)

De acordo com o mapa disponibilizado pela Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS) os povos Guarani-Kaiowá se localizam mais ao sul do estado do Mato Grosso do Sul, se encontrando nas seguintes cidades: Bela Vista, Antônio João, Maracaju, Ponta Porã, Dourados, Amambai, Paranhos, Tacuru, Coronel Sapucaia, Aral Moreira, Juti, Caarapó e Laguna Carapã.

2.1.2 Terenas

Os primeiros registros dos grupos Terenas vêm dos escritos dos cronistas do século XVI. Em alguns relatos os Terenas são apresentados como índios Guaná ou como índios Txané.

Os Terena são remanescentes do grupo Txané-Guaná, visto que, os Guaná são uma sociedade composta por grupos que além dos Terena (Etelenoé), destacam-se os Laiana, Echoaladi e os Kiniquinaw. Fazem parte da família linguística Aruak, e por isso, os Terena apresentam várias características socioculturais resultantes dessa tradição. (VIEIRA, 2010, p. 17)

Há quatro principais momentos da história do povo Terena, segundo Miranda (2006), o primeiro deste se chama *Tempos Antigos*, onde retrata a expulsão dos povos nativos do Chaco paraguaio por europeus que chegavam à região com o objetivo de realizar a mineração da prata. Com a chegada dos Terena no Mato Grosso do Sul, eles entraram em contato com os

Guaicurus e com grupos de europeus. Esta conexão alterou toda a dinâmica da aldeia Terena, isso porque esses indivíduos possuíam outras culturas sociais e econômicas que exerceram uma influência no modo de vida dos Terenas.

A Guerra do Paraguai também levou a inúmeras consequências para o povo Terena, uma vez que parte do conflito aconteceu em seu território. Outra característica foi que os Terenas lutaram ao lado dos brasileiros durante o combate, Visconde de Tauany chega a relatar sobre os indígenas em seu livro “*A Retirada da Laguna*”.

Iluminados por uma aurora magnífica percebíamos, aos nossos pés, os nossos soldados correndo pelo campo, para o local do combate; mais longe, os índios **Terias e Guaicurus**, que depois de se haverem comportado nesta refrega como bravos auxiliares, carregavam agora aos ombros os despojos dos cavalos tomados aos paraguaios. (TAUNAY, 1874, p.30, grifo nosso)

Há também o período denominado como *Tempos de Servidão* que retrata o período posterior a Guerra do Paraguai onde os Terenas passam por uma grande transformação socioeconômica. Além do fato do grupo ter perdido diversos indivíduos por conta da guerra e das doenças, os terenas se encontravam fragilizados devido à chegada dos novos colonizadores na região das aldeias.

Com a chegada desses produtores foi necessária à criação de reservas indígenas. É apontado por diversos autores, como Claudionor Miranda (2006) e Jorge Vieira (2004), que a criação dessas reservas gerou diversos conflitos no grupo Terena e que estes ainda influenciam a dinâmica desses povos nativos.

A demarcação permitiu que o governo liberasse o restante das terras para frentes expansionistas de criação de gado e, posteriormente, a plantação de soja. Como fator importante no processo de ocupação, o governo implementou a política integracionista dos indígenas considerados arredios ou não “civilizados”, com o objetivo de transformá-los em pequenos produtores rurais. Em consequência dessa política, a população indígena foi confinada em pequenas glebas de terra, possibilitando o trabalho de catequese dos missionários com os indígenas (VIEIRA, 2004, p. 28)

A última divisão abordada por Miranda é chamada de *tempos atuais* ou *tempos de despertar*. Neste conceito o autor aponta a inserção do povo Terena nos diferentes ambientes da sociedade e pontua a importância da reprodução da identidade dentro das comunidades, sobretudo na sala de aula.

A partir da Guerra do Paraguai (1864 – 1870) o povo Terena mudou toda sua dinâmica por conta da inserção do homem branco nas áreas onde eram as suas aldeias. Após a

guerra e a chegada dos produtores rurais no sul do estado do então Mato Grosso a situação dos nativos é novamente alterada, uma vez que neste novo momento o lugar onde se encontrava os territórios indígenas é transformado em pastagens, lavouras ou reservas. É notório neste ultimo momento a alteração em toda essa dinâmica, o povo Terena nesta etapa está adentrando as áreas da sociedade com a finalidade de preservar sua cultura e defender sua identidade.

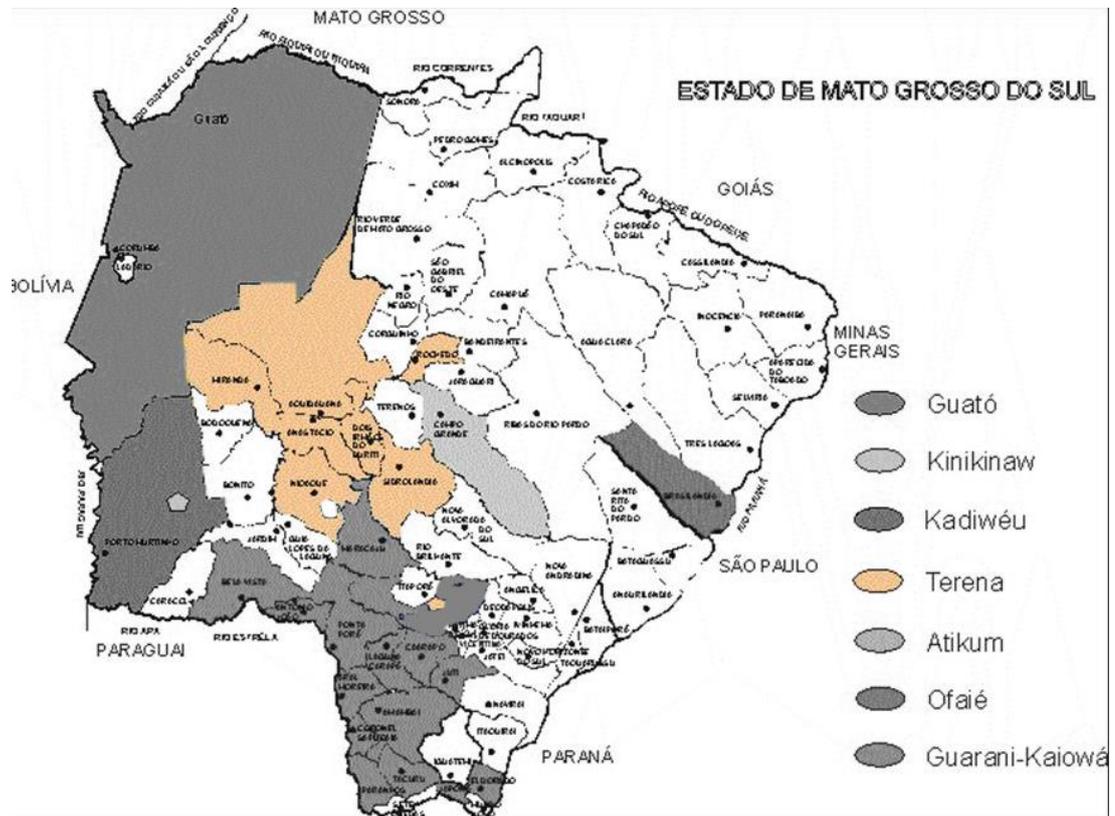


Figura 03 – Localização da etnia Terena no estado do Mato Grosso do Sul

Fonte: Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS), 2019. (Adaptado)

Segundo Vieira, atualmente a população Terena se encontra em seis municípios, sendo eles: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo e sua população é estimada em aproximadamente 23 mil pessoas, que vivem em uma extensão de 19 mil hectares de terras.

2.1.3 Kadiwéu

Conhecidos por suas cerâmicas, os Kadiwéu tem sua origem na nação Mbayá. Estes povos foram os primeiros a se voltarem contra a colonização europeia durante o século XVII. Além disso, esse grupo foi bastante conhecido por usar o cavalo como um animal de

montaria, o que era algo diferenciado das outras aldeias que usavam o animal apenas para a caça e na coleta.

Assim como outras etnias, os Kadiwéu também participaram da Guerra do Paraguai (1864 – 1870), sendo um dos aliados do exército brasileiro. Por conta dessa participação o grupo recebeu do governo a delimitação de uma porção de terra de 373.024 ha. O governo do então estado de Mato Grosso cedeu essas terras ao sul com o objetivo de acalmar os desentendimentos entre os indígenas e soldados brasileiros. Além disso, essa porção viria a ser o pagamento da participação dos Kadiwéus no conflito contra os paraguaios.

Por conta da pressão de latifundiários e da insatisfação dos Kadiwéus com a área delimitada a demarcação só aconteceu em 1981. A nova demarcação se estendeu para 538.535,780 há, com um aumento de mais de 165.000 hectares. Os pesquisadores argumentam que essa maior demarcação permitiu melhores condições de vidas para os Kadiwéus.

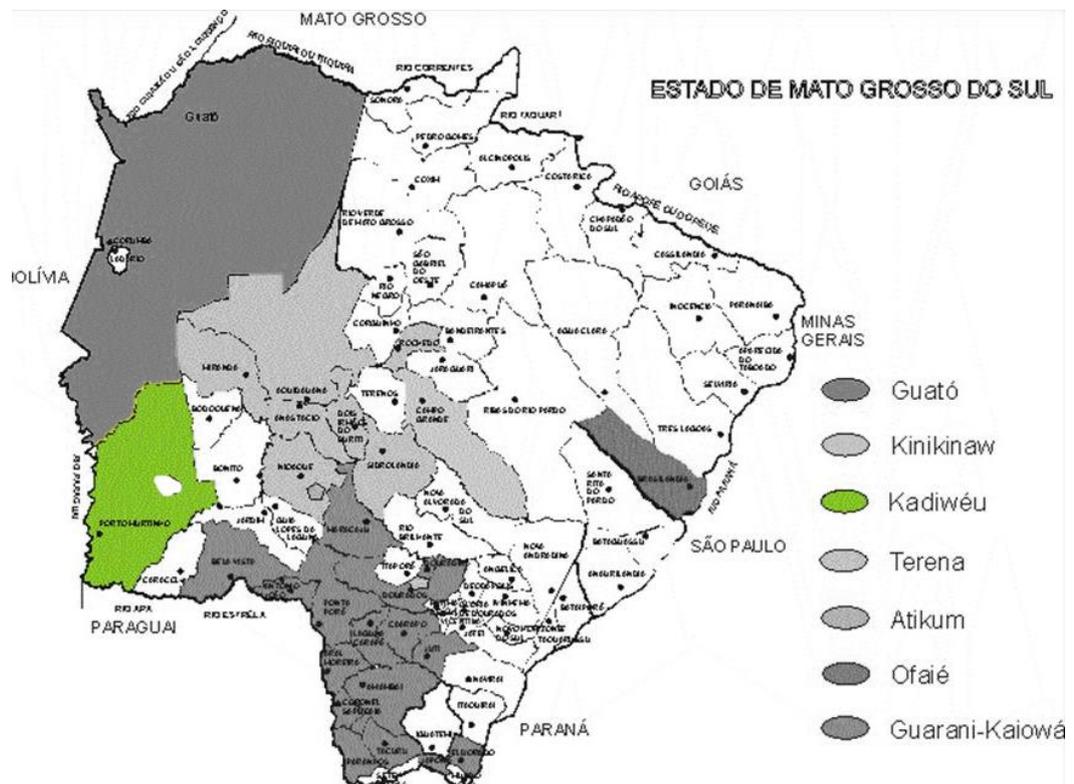


Figura 04 – Localização da etnia Kadiwéu no estado do Mato Grosso do Sul

Fonte: Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS), 2019. (Adaptado)

A atual reserva indígena dos Kadiwéus está localizada no município de Porto Murtinho e possui uma população de mais de 1400 habitantes, segundo a FUNASA. A maior aldeia está localizada no nordeste das terras. Também existem outras aldeias nas terras e há

grupos que preferem viver em menores quantidades se localizando no interior da Terra Indígena, onde praticam atividades de subsistência, como o cultivo de milho, arroz, mandioca e feijão.

2.1.4 Ofaié

Os Ofaié são marcados por suas intensas atividades culturais, como a pesca, a caça e a coleta. Segundo relatos, esses indígenas se relacionavam em grupos pequenos e tinham como costume armarem redes nos riachos para praticarem a pesca.

Assim como os demais grupos indígenas do Mato Grosso do Sul, os Ofaiés também tiveram uma perda de suas terras por conta da chegada de produtores rurais nas regiões de suas aldeias. Durante o século XIX, esse grupo não era bastante conhecido, porém há descrições que nas margens do rio Paraná havia cinco aldeias dos Ofaiés, e que estes não possuíam uma relação amigável com os povos Guaranis que também viviam próximo a aquele local.

Apesar da relação conflituosa com os Guarani-Kaiowá os Ofaiés continuaram vivendo na região até a chegada dos novos colonizadores. Esse grupo de produtores rurais compraram extensas terras onde eram as aldeias desses povos e cercaram todo o local, o que gerou uma grande revolta dos Ofaiés. Mesmo com toda a luta os nativos não conseguiram suas terras de volta e acabaram cedendo às pressões dos ruralistas.

Em fins do século XIX, ocorreu uma grande ocupação de fazendeiros na região. Estes proprietários de terra adquiriram suas propriedades com excelentes pastos para a criação de gado e, com isso, cercavam o local com arames farpados. No contexto do projeto colonizador do governo, que buscava incentivar a imigração massiva para povoar os campos do antigo sul do Estado de Mato Grosso, mineiros, paulistas e nordestinos adentraram na região e acabaram constituindo grandes propriedades rurais, o que levou a população indígena Ofaié ao enfrentamento e após muitas perdas, a abandonar suas terras. (VIEIRA, 2010, p. 23)

Da mesma maneira que os povos indígenas já citados, os Ofaiés além de serem expulsos de suas propriedades, viraram mão de obra barata para esses grandes produtores rurais e aqueles que não se adaptaram ao novo modo de viver procuraram outros locais do estado.

Com pressões dos povos indígenas e do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o governo do estado do Mato Grosso do Sul reservou uma porção de terra devoluta para os Ofaiés, porém inúmeros problemas ocorreram nesse período, como o vencimento do contrato

entre o governo e o fazendeiro Arthur Hoffing e a relocação dos indígenas que gerou uma resistência da parte da comunidade que não se adaptou ao local.

Atualmente os Ofaié se encontram na cidade de Brasilândia com um grupo de aproximadamente 70 pessoas, onde apenas os mais velhos ainda falam a língua nativa.

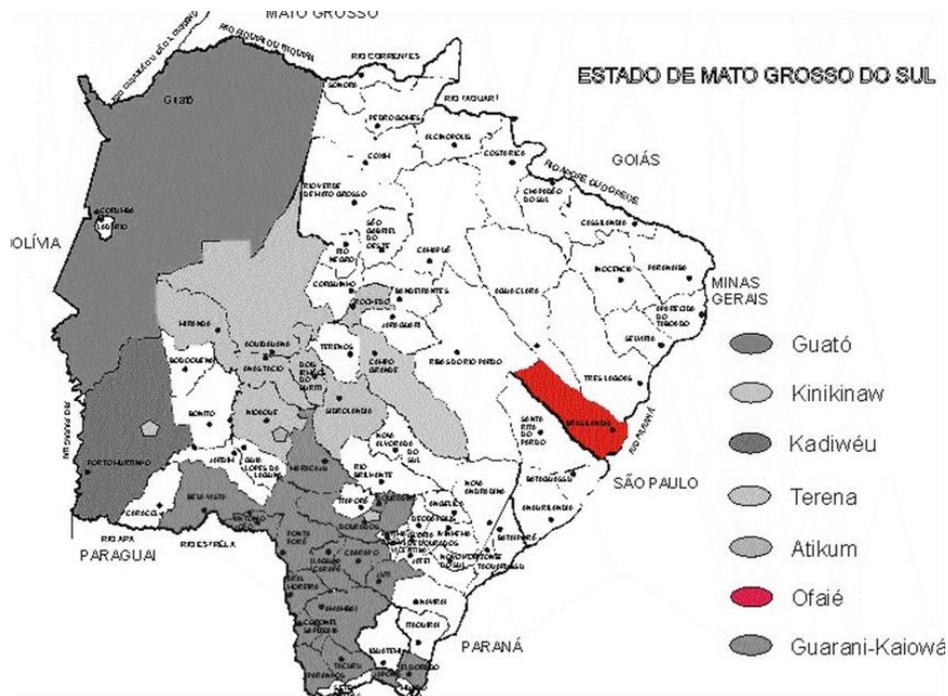


Figura 05 – Localização da etnia Ofaié no estado do Mato Grosso do Sul

Fonte: Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS), 2019. (Adaptado)

A área Indígena habitada pelo grupo a partir de 1997 compreendia 487 hectares de extensão e recebe a designação de “Comunidades Indígenas Ofaié-Xavante”. Após a aquisição pela compra, em 2002, de parte da área juridicamente declarada de posse dos Ofayé no ano de 1992, o grupo passou a ocupar pouco mais de mil hectares. Esta área localiza-se ao sul e a oeste do município de Brasilândia, próxima ao limite de divisa com o município de Santa Rita do Pardo (MS). (SIQUEIRA, 2018, p. 6)

Por conta das intensas mudanças de locais da aldeia vários indígenas desse grupo optaram por viverem na cidade, principalmente em Brasilândia, onde fica localizada a comunidade. É importante ressaltar que dentro da comunidade há posto de saúde, mercearias e também uma escola infantil até a 5º ano. Esse é um dos problemas atuais da aldeia, pois uma vez que a criança chega a 6º ano ela precisa se deslocar até o município de Brasilândia para conseguir concluir seus estudos.

2.1.5 Guató

Os Guató, diferente dos demais grupos, não se agrupam em aldeias, mas sim em famílias autônomas espalhadas dentro da área de ocupação da comunidade. Eles ocupam

provisoriamente suas casas, pois uma grande parte do grupo reside nas áreas pantaneiras que durante a época de chuvas são alagadas.

Os primeiros viajantes e cronistas que entraram em contato com o povo Guató relatam que as suas construções eram rudimentares e simples que servia apenas como abrigo do sol e chuva. Esses abrigos eram feitos, na maioria das vezes, com cipós, flechas, varas e esteiras, que eram utilizadas como camas e também como “telhados”.

O abrigo provisório apresenta uma construção de estruturas improvisadas, basicamente com equipamentos de uso doméstico e de subsistência. É menos elaborado que a casa tradicional e possui pequenas dimensões. Serve para uma família passar a noite ou descansar por alguns poucos dias. (OLIVEIRA, 1995, p. 123)

Havia, além das casas improvisadas, havia também os abrigos fixos que eram utilizados em locais onde não havia inundações nas épocas de chuvas. Esses abrigos eram, em grande parte, caracterizados por serem mais elaborados e viviam neles os indígenas que praticavam a agricultura.

Os Guató também tiveram suas terras diversas vezes tomadas pelos proprietários de terras e até mesmo pelo exército brasileiro. Atualmente o povo Guató possui 175 pessoas em uma área de 10900 hectares.

Vieira aponta que atualmente o povo Guató possui uma população de 175 pessoas, que vivem em uma área de 10.900 hectares. O autor aponta que os Guató se localizam no norte do estado do Mato Grosso do Sul, próximo ao município de Corumbá onde se encontra a Aldeia Indígena Uberaba.

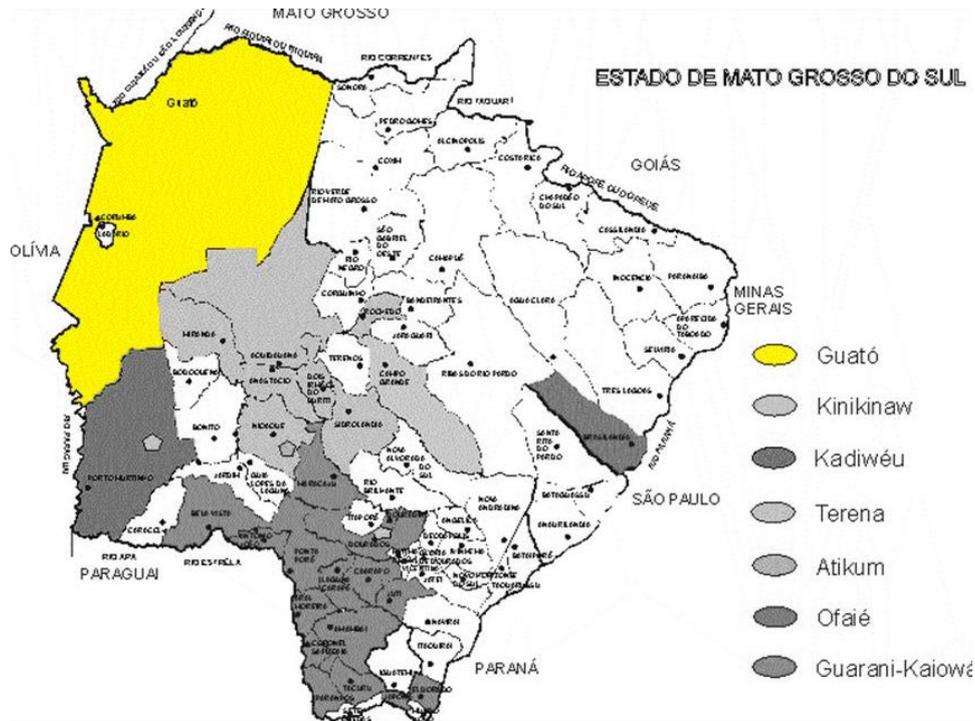


Figura 06 – Localização da etnia Guató no estado do Mato Grosso do Sul

Fonte: Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS), 2019. (Adaptado)

2.1.6 Kinikinau

Oriundos do grupo Guaná e do grupo linguístico Aruak, os Kinikinau se instalaram próximos ao rio Miranda durante a metade do século XVIII. Esse grupo é marcado por dois grandes momentos de dispersão, o primeiro foi durante a Guerra do Paraguai, onde os Kinikinau foram expulsos de suas terras e obrigados a cumprirem serviços para o exército brasileiro.

O segundo momento diz respeito ao período posterior a Guerra do Paraguai, quando chega inúmeros produtores de terras no estado com o intuito de organizarem grandes fazendas de agricultura e pecuária.

Quando ocorre essa expulsão os Kinikinaus são dispersos em vários grupos, há uma porção de indígenas que ficam nas fazendas de Miranda, Aquidauana, Nioaque, Bodoquena, Bonito e Porto Murtinho servindo como mão de obra barata para os fazendeiros, há outros que se deslocam para outra área do município de Miranda, procurando outros locais para formarem sua aldeia e também há um menor grupo que se transfere para a região de Bonito, onde migram para terras Terena.

Essa transferência para as terras dos Terena levou a redução dos povos Kinikinau, pois as crianças que nasciam do casamento destes dois grupos eram registradas pelos agentes do SPI e da FUNAI apenas como Terenas.

Os primeiros grupos de índios que migraram para as aldeias Terena (Lalima e Cachoeirinha) constituíram casamentos interétnicos entre Terena. Com essa união, as crianças que nasciam eram registradas pelos funcionários do SPI e da FUNAI como sendo de uma única etnia, a Terena. Essa “extinção” que os dois órgãos fizeram do povo kinikinau contribuiu para o pequeno número de índios dessa etnia em nosso Estado. (VIEIRA, 2010, p. 28)

Atualmente o grupo dos Kinikinau contam com uma população de 141 indígenas no município de Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul, e até hoje lutam pela apropriação de suas terras que foram tomadas pelos produtores rurais.

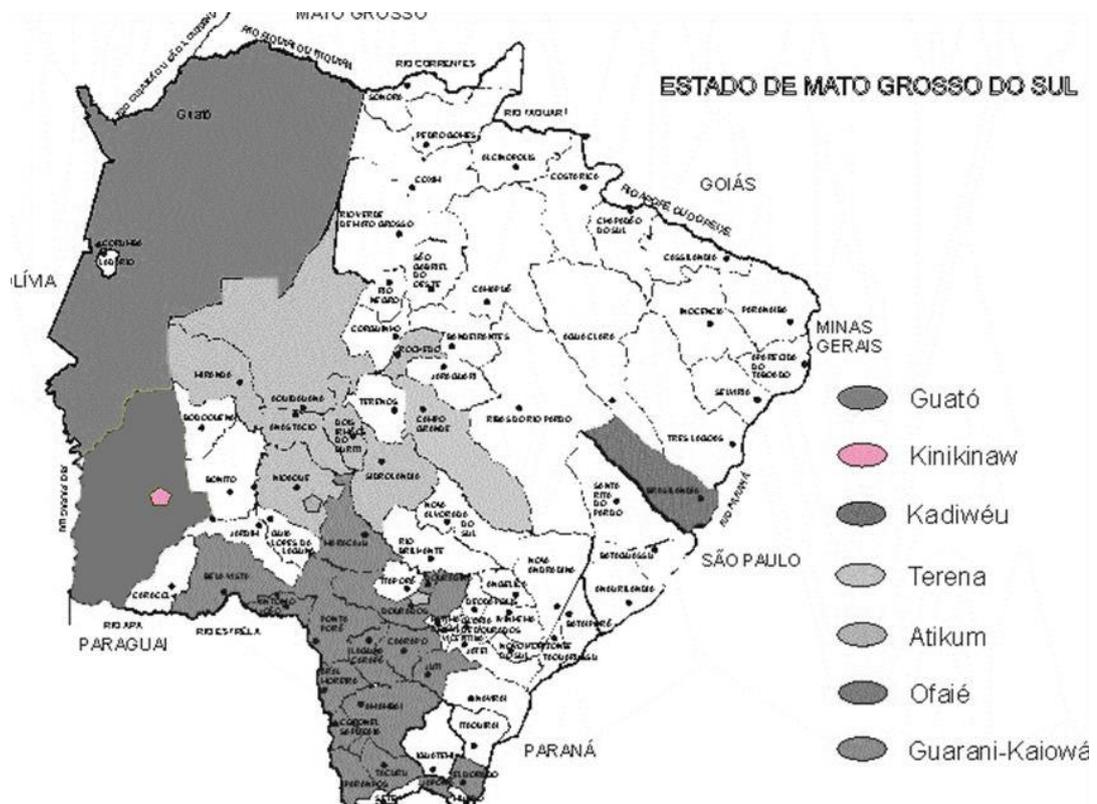


Figura 07 – Localização da etnia Kinikinaw no estado do Mato Grosso do Sul

Fonte: Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS), 2019. (Adaptado)

2.1.7 Atikum

Originários de Pernambuco os Atikum chegam ao Mato Grosso do Sul na década de 1980. Se residindo em Miranda, esses indígenas possuem apenas a língua portuguesa como seu idioma. Outra característica marcante dos Atikum é a sua pele escura, o que faz parte da sociedade os caracterizarem apenas como negros, e não como indígenas.

Atualmente os Atikum vivem um problema grave por conta de suas terras, isso porque além do local ser bastante reduzido, com cerca de 60 hectares, o solo da região é pouco produtivo para as plantações do grupo indígena. Vieira relata que:

A situação desse grupo indígena no estado de Mato Grosso do Sul é bastante precária. Eles estão brigando junto aos órgãos competentes por uma melhor condição de vida. Pois a Terra Indígena da aldeia Cabeceira, cedida a esses indígenas, com cerca de 60 hectares, é muito fraca para a plantação. Na área destinada aos indígenas, não conseguem retirar mais do que uma roça de subsistência (mandioca, abóbora, feijão, etc). (VIEIRA, 2010, p. 29)

Outra dificuldade do local é a escassez da água que faz com que os Atikum precisem buscar águas de poços, que segundo eles não é de boa qualidade, o que faz com que os índices de doenças sejam altos.

Os Atikum, em 2013, conseguiram assinar um acordo com governo do estado para a recepção de uma terra com 250 hectares na cidade de Caracol, sendo uma negociação entre o município de Nioaque e estado do Mato Grosso do Sul. Porém, apesar do acordo os Atikum ainda se localizam em Nioaque na terra indígena dos Terena.

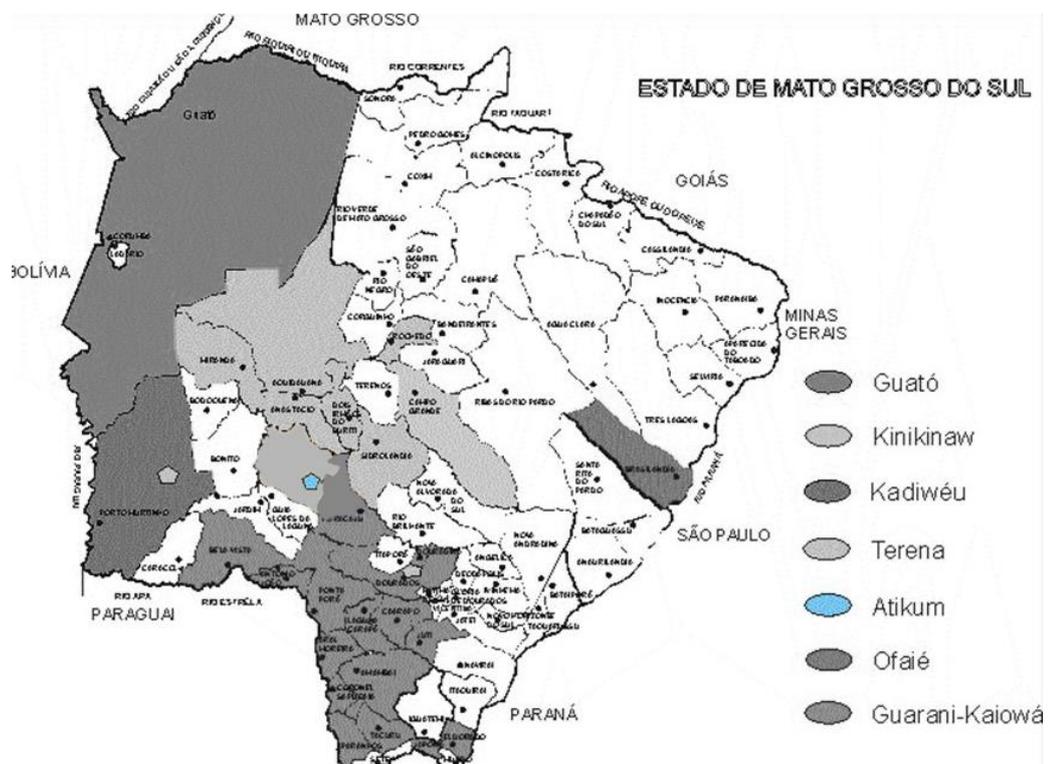


Figura 08 – Localização da etnia Atikum no estado do Mato Grosso do Sul

Fonte: Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS), 2019. (Adaptado)

2.1.8 Kamba

Com origens da relação entre bolivianos e colonizadores europeus, os Kambas chegaram a Corumbá há cinquenta anos. Esse é um grupo que possui poucos relatos, devido a sua chegada recente ao Mato Grosso do Sul, porém se sabe que o grupo indígena possui um total populacional entre 150 a 300 habitantes.

Quando chegaram a Corumbá, esse grupo de indígenas foi transferido para uma área onde era o “lixão” da cidade, onde existia um problema ambiental causado pelo despejo dos resíduos causados pelas mineradoras.

A ocupação do que viria a ser depois o “Reduto São Francisco de Assis” ou “Alameda” constitui-se em momento fundamental para a história coletiva do grupo: tratava-se do “lixão da cidade”, onde não crescia plantas, por conta dos resíduos deixados pelas mineradoras (manganês, sobretudo, de acordo com os moradores do local), um ambiente insalubre e inóspito [...]. (SILVA, 2009, p. 117)

Atualmente esse grupo luta pelo reconhecimento de sua identidade pela sociedade e pelos órgãos governamentais, como a FUNASA e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A maior dificuldade dos Kambas, hoje em dia, é a falta de atenção da sociedade, pois muitas das vezes eles não são vistos como indígenas, mas sim como apenas bolivianos.

O mapa da Subsecretaria Especial de Cidadania não considera os Kamba em sua análise sobre as etnias do Mato Grosso do Sul. Além deste problema, a SECID não aponta sobre as etnias que residem no município de Dourados. (Ver imagem 09)

Comunidades Indígenas

04 de julho - 2019

Mato Grosso é um estado indígena, não pelo volume de sua demografia, mas pela quantidade de povos indígenas que nele habitaram e cultivaram formas de vida próprias, sendo cada uma delas um modo de enfrentar a vida, de intentar vivê-la de forma digna, boa e livre.

Segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, a terceira região com maior concentração de indígenas é a região Centro-Oeste. Sendo que o estado do Mato Grosso do Sul concentra 56% da população da região. Ficando atrás apenas das regiões Norte e Nordeste.

Ainda de acordo com dados do censo do IBGE (2010), a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas. Sendo que 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas.

Em Mato Grosso do Sul, segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS), a população indígena soma 80.459 habitantes, presentes em 29 municípios. Representados por 08 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató.

Que se comunicam na sua língua mãe, sendo essas: Guarani, Terena, Kadwéu, Guató, Ofaié e Kinikinaw.



Figura 09 – Site da Subsecretaria Especial de Cidadania

Fonte: Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS), 2019.

Sobre o Mato Grosso do Sul a FUNAI retrata que atualmente no estado possuem 10 terras declaradas, ou seja, locais que já possuem autorização do Ministério da Justiça para as demarcações físicas, com a materialização dos marcos e georreferenciamento. Já as terras regularizadas, aquelas que já possuem decretos de homologação e registro no Cartório em nome da União, somam-se 31 no estado.

O estado também possui 15 terras em estudos, ou seja, estão em fase de análise e 4 delimitadas, onde esses estudos já foram aprovados com publicação feita no Diário Oficial da União e do Estado. (Ver figura 11)



Figura 11 – Situação das terras indígenas no Mato Grosso do Sul

Fonte: Fundação Nacional do Índio, 2019

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS LIVROS DE GEOGRAFIA

Antes de ser iniciada a análise do material didático usado nas aulas do ensino fundamental de Geografia do município de Jardim, vale destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do estado do Mato Grosso do Sul, orientam as temáticas que devem ser abordadas pelos livros e professores para cada fase de ensino.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNS), que foi elaborado em 1998 com o objetivo de nortear os assuntos curriculares de cada ano do ensino fundamental é um dos principais documentos educacionais do país. Os PCNS apresentam a necessidade de elaborar uma prática escolar que leve em conta as diversidades regionais, culturais e políticas presentes no Brasil, de acordo com o documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES, 1998, p. 5)

Assim como os demais documentos, os PCNS também possuem como objetivo formar um aluno com uma mente crítica que seja capaz de modificar o espaço e o lugar onde vive. A geografia entra nesse documento como uma norteadora que oferece métodos de avaliação das singularidades do espaço.

Sobre a matéria de Geografia o documento aponta que os conteúdos devem:

[...] valorizar as atitudes e procedimentos que os alunos podem adquirir estudando seu cotidiano com a Geografia. Ao observar, descrever, indagar e representar a multiplicidade de paisagens e lugares, eles estarão compreendendo o seu papel como atores coadjuvantes dos processos que estão constantemente transformando essas paisagens e lugares. (PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES, 1998, p.61)

A Base Nacional Comum Curricular, outro documento educacional do Brasil, é organizada em cinco áreas de estudo e de acordo com o documento, esses campos de conhecimento possuem suas características na formação integral dos alunos e necessitam que os educadores e os materiais didáticos apresentem metodologias específicas.

A imagem a seguir apresenta os campos de estudos presente na BNCC, onde a matéria de Geografia se encaixa nas Ciências Humanas juntamente com a História. (Ver imagem 09)

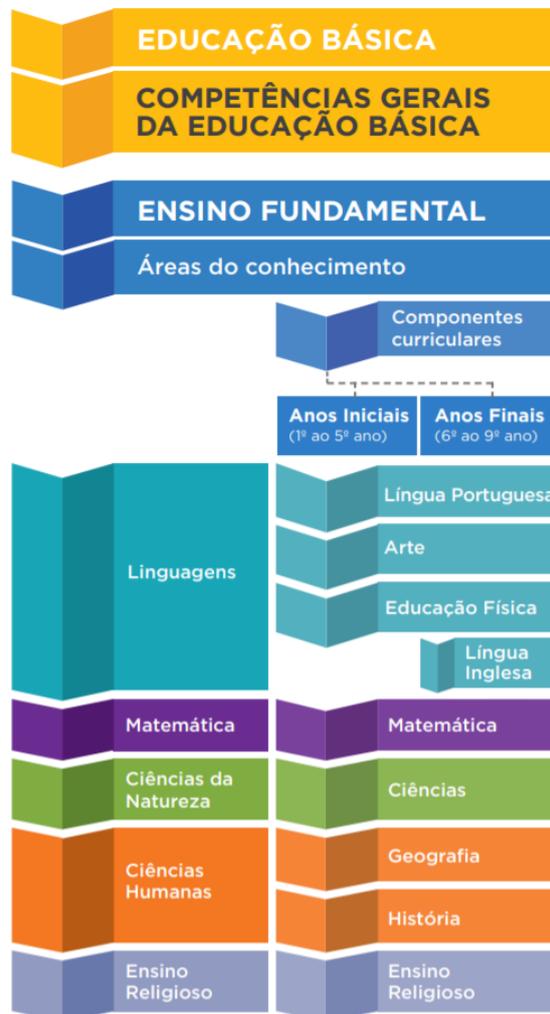


Figura 12 – Competências gerais da educação básica

Fonte: Base Nacional Comum Curricular.

Por se encontrar nos conteúdos de ciências humanas, a BNCC apresenta que o papel da Geografia é desenvolver no aluno uma melhor compreensão do espaço, além de formar a compreensão do sujeito como indivíduo e como ele pode atuar no espaço onde vive.

Observamos que de acordo com o texto da BNCC:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com

capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 354).

Tanto a BNCC quanto o Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul orientam que a abordagem dos conteúdos de geografia tragam temáticas que levem os alunos a perceberem a realidade da sociedade para atuarem nela problematizando contextos, formulando alternativas e criando dinâmicas espaciais. Segundo os documentos, é papel da geografia – e do professor – desenvolver esses assuntos estimulando o raciocínio geográfico e a compreensão da realidade em que estão inseridos.

Neste sentido, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular,

[...] o raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 359).

No ensino fundamental, os conteúdos da Geografia planejam continuar os elementos do ensino dos anos iniciais, porém dando destaque ao espaço e as suas transformações.

Para um melhor entendimento da análise da BNCC, do Referencial Curricular, dos Parâmetros Nacionais Curriculares, e dos conteúdos da coleção dos livros didáticos escolhidos pelos professores, será feita a divisão dos subcapítulos de acordo com o ano letivo dos conteúdos analisados, sendo o primeiro deste o sexto ano do ensino fundamental.

Os livros analisados, escritos por Elian Lucci e Anselmo Branco, foram publicados pela editora Saraiva, em São Paulo, no ano de 2015. A coleção de 4 livros didáticos, que incluem o sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental são utilizados por toda a rede pública de ensino do município de Jardim/MS.

3.1 Sexto Ano

De acordo com a BNCC os conteúdos do sexto ano do ensino fundamental deverão elencar o sujeito e seu lugar no mundo. Além disso é pontuado sobre as transformações das paisagens naturais e antrópicas, as formas de representações e pensamentos espaciais, esta última especificando os fenômenos sociais e naturais, tratando sobre a natureza, ambientes e qualidade de vida.

Por sua vez o Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul apresenta que esta fase do ensino fundamental deve conter assuntos como a História da Geografia, orientações e coordenadas geográficas, movimentos de rotação e translação, fusos horários, mapas e escalas, espaço natural e geográfico, origem do sistema solar e seus planetas, a evolução geológica da Terra, a teoria da Tectônica de Placas e a Deriva Continental, além de tratar sobre a litosfera, a hidrosfera e a atmosfera, tratando sobre o clima e vegetação do planeta e do estado.

Sobre o objetivo do trabalho, que é elencar como os povos indígenas são tratados dentro do livro didático, é visto que o material do sexto ano escrito pelos autores Elian Lucci e Anselmo Branco (*“Geografia: Homem e Espaço”* de 2015) tratam a temática indígena como algo pontual, tendo poucos debates sobre este tema durante o material didático.

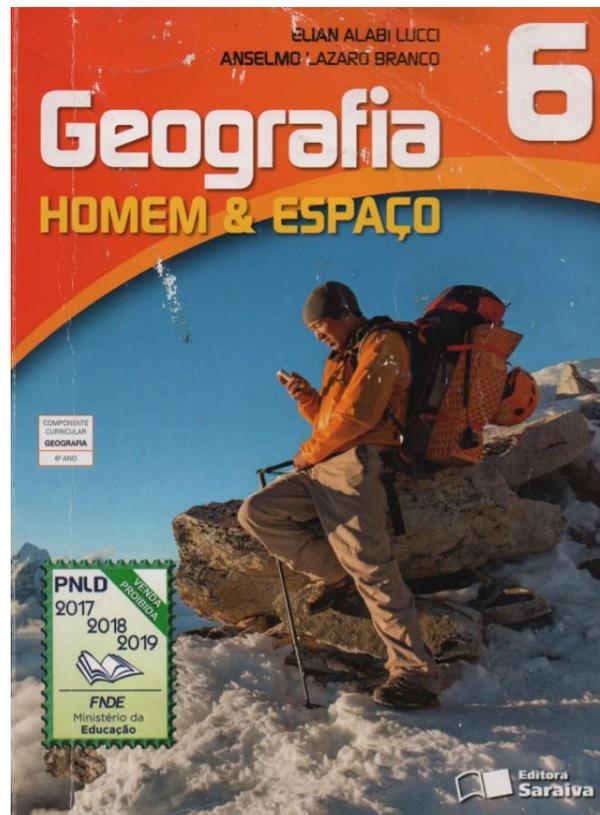


Figura 13 – Capa do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo.

Este livro didático aborda temas mais específicos da Geografia Física, como conteúdos da hidrosfera, atmosfera, litosfera, clima, vegetação, formação da Terra, Planeta Terra, porém ele também aborda conteúdos da geografia humana como as atividades econômicas e o conceito de paisagem, lugar e espaço e as interferências que ocorrem nestes locais. (Ver figuras 14 e 15)

SUMÁRIO	
UNIDADE I	AS PAISAGENS E O ESPAÇO GEOGRÁFICO, 10
	<p>Capítulo 1: A paisagem, 12 O que é paisagem, 13</p> <p>Capítulo 2: Lugar, espaço geográfico e sociedade, 20 O que é lugar, 21 O que é espaço geográfico, 22 A sociedade, 23 As transformações do espaço geográfico, 27</p> <p>Projeto Especial: Reconhecendo os lugares de vivência, 32</p>
UNIDADE II	PLANETA TERRA – MOVIMENTOS, ORIENTAÇÃO E REPRESENTAÇÃO, 34
	<p>Capítulo 3: Planeta Terra – características e movimentos, 36 O planeta em que vivemos, 37 Os movimentos da Terra, 40</p> <p>Capítulo 4: A orientação no espaço geográfico, 46 Espaço geográfico: orientação, 47</p> <p>Capítulo 5: A representação do espaço geográfico, 55 Mapas, 56</p> <p>Geografia & Arte: Mapas estranhos e curiosos, 68</p>
UNIDADE III	FORMAÇÃO DA TERRA E A LITOSFERA, 70
	<p>Capítulo 6: Interior da Terra e crosta terrestre, 72 A formação do planeta Terra, 73 A ação dos seres humanos, 74 A vida nos ecossistemas, 75 A estrutura interna da Terra e a crosta terrestre, 75</p> <p>Capítulo 7: Relevo e seus agentes modificadores, 86 O relevo terrestre, 87 Forças ou agentes modificadores do relevo, 93</p> <p>Projeto Especial: O relevo do meu estado, 106</p>

Figura 14 – Sumário do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

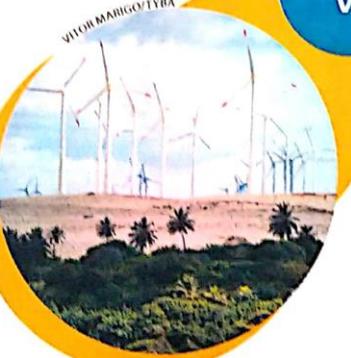
 <p>UNIDADE IV</p>	ATMOSFERA, CLIMA E VEGETAÇÃO, 108
	<p>Capítulo 8: Atmosfera, tempo e clima, 110 A atmosfera, 111 O tempo e o clima, 112 Problemas ambientais, 117</p> <p>Capítulo 9: Tipos de clima, 123 Mudanças climáticas, 124 Tipos de clima, 124 Clima local, 129</p> <p>Capítulo 10: Coberturas vegetais, 134 Vegetação original, 135</p> <p>Geografia & Arte: Artesanato no Jalapão, 142</p>
 <p>UNIDADE V</p>	HIDROSFERA, 144
	<p>Capítulo 11: Água – importância e formas de uso, 146 A hidrosfera – fonte de vida, 147</p> <p>Capítulo 12: Oceanos e mares, 153 Oceanos, 154 As características das águas marinhas, 155</p> <p>Capítulo 13: Águas continentais, 161 As águas continentais, 162</p> <p>Projeto Especial: Os mananciais e a expansão das cidades, 172</p>
 <p>UNIDADE VI</p>	RECURSOS NATURAIS, TRABALHO E ATIVIDADES ECONÔMICAS, 174
	<p>Capítulo 14: Recursos naturais e fontes de energia, 176 Recursos naturais renováveis e não renováveis, 177</p> <p>Capítulo 15: O trabalho e o espaço geográfico, 188 O trabalho, 189 As relações de trabalho, 190 A população economicamente ativa e os setores da economia, 194</p> <p>Capítulo 16: Setor primário: pecuária e agricultura, 196 Pecuária, 197 Agricultura, 198</p> <p>Capítulo 17: Setor secundário: atividade industrial, 206 A atividade industrial, 207</p> <p>Capítulo 18: Setor terciário: comércio e serviços, 213 Comércio, transportes, comunicações – a integração dos lugares, 214</p> <p>Geografia & Arte: Lixo extraordinário: lição de vida pelas mãos dos catadores, 222</p>
	BIBLIOGRAFIA, 224

Figura 15 – Sumário do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

Neste livro didáticos autores comentam apenas duas vezes sobre os povos nativos, uma vez que durante o sexto ano do ensino fundamental não apresenta matérias que trate especificamente sobre a diversidade populacional. A primeira citação ocorre durante o capítulo dois (Pág. 23), que aborda sobre lugar, espaço geográfico e sociedade. Lucci e Branco utilizam um paragrafo e uma imagem para retratar o modo de transmissão das normas e regras dentro da aldeia.

Grupo social e regras

Cada grupo social atua e estabelece as relações entre seus membros, em boa parte, de acordo com um conjunto de regras ou normas. Essas regras ou normas, de certo modo, regulam a maneira de agir das pessoas. Elas podem ser combinadas pelos membros dos próprios grupos, como é o caso da família, dos amigos ou dos vizinhos, e variam conforme a opinião e o modo de pensar dessas pessoas.

As normas e as regras podem ser transmitidas oralmente, como nos grupos da família, dos amigos e das sociedades indígenas (figura 14), e também podem ser escritas, como ocorre nos grupos da escola, da empresa, da comunidade religiosa, do partido político e da sociedade brasileira. Neste último caso, todas as pessoas que vivem no Brasil devem respeitar um conjunto de normas ou regras, que são as leis.

Determinadas regras, com caráter de lei, influenciam a formação de valores. Houve uma época no Brasil em que as escolas eram destinadas somente aos meninos, pois às meninas eram reservadas apenas as funções de mãe e cuidadora do lar. Isso fazia com que muitas pessoas pensassem que as mulheres não precisavam ir para a escola. Hoje, porém, a lei garante a todas as crianças e a todos os jovens — meninos e meninas — o direito de frequentar a escola.

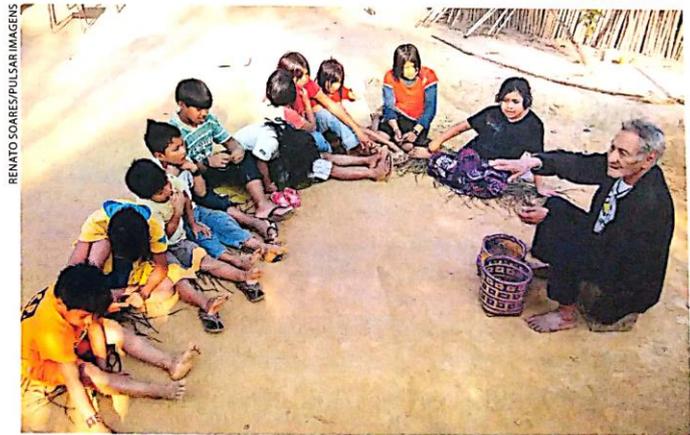


Figura 14. Idoso conta histórias para as crianças Guarani da Aldeia Pindo-Te, em Pariqueira-Açu (SP), 2010. Em muitos grupos indígenas brasileiros, os ensinamentos são transmitidos oralmente.

Figura 16 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano (Pag. 23)

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

Durante o segundo momento, que irá trazer brevemente a temática indígena, é visto no capítulo catorze (pág. 180), quando os autores comentam sobre as fontes de energia. Esta abordagem de Lucci e Branco busca relacionar a luta dos nativos contra a construção da Usina de Belo Monte no Rio Xingu.

O livro traz apenas uma imagem de uma manifestação contra a usina e um breve texto que comenta os malefícios que o desenvolvimento da usina irá trazer, uma vez que para

a construção das represas é necessário o deslocamento dos povos indígenas para outros ambientes.

A energia hidrelétrica

As hidrelétricas são a principal responsável pela geração de energia elétrica no Brasil. Diferentemente do petróleo, do gás natural, do carvão mineral, a água é fonte de energia renovável, o que diminui o risco de esgotamento.

No entanto, para a construção das usinas é necessário construir imensos lagos artificiais (represas). Com isso, trechos de florestas geralmente ficam submersos, animais morrem e a população que habita as áreas alagadas pelas represas tem de ser transferida para outros locais, causando-lhes prejuízos (figura 4).

No início dos anos 2000, uma grave seca no Brasil diminuiu o nível de água nas barragens hidrelétricas, prejudicando o fornecimento de energia gerada por essa fonte. Essas questões, somadas à crescente demanda por energia, requerem a necessidade de se pensar em novas formas de geração energética, especialmente que agridam menos a natureza.

 Site

Instituto Socioambiental (ISA)

<www.socioambiental.org/esp/bm/noticias.asp>

Conheça mais sobre a polêmica construção da Usina de Belo Monte, acessando o site do ISA.



Figura 4. A Usina de Belo Monte, que está sendo construída no rio Xingu, no estado do Pará, será a segunda maior hidrelétrica do Brasil. No entanto, sua construção vem sendo seriamente questionada por ambientalistas, indígenas e outras comunidades locais. Eles alegam que os impactos ambientais, muito maiores do que os anunciados, trarão prejuízos irreversíveis. Na fotografia, manifestantes protestam contra a construção da Usina de Belo Monte em Belém (PA), 2011.

180 Unidade VI | Recursos naturais, trabalho e atividades econômicas

Figura 17 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 6º ano (Pag. 180)

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

Apesar de abordar pouco sobre a temática indígena o livro é um reflexo dos conteúdos pedidos durante a BNCC e o referencial. Os conteúdos sobre os indígenas não são pedidos nestes documentos durante o sexto ano. É no sétimo ano do ensino fundamental que é solicitado conteúdos sobre a população nativa do Brasil e do Mato Grosso do Sul.

3.2 Sétimo Ano

A diversidade da população brasileira é um dos temas propostos na BNCC para o sétimo ano do ensino fundamental. No documento é visto que durante este ano letivo a temática indígena deve ser analisada juntamente com os povos quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta, caiçaras e entre outros grupos sociais do campo e da cidade. Além disso, é elencado na BNCC o estudo da distribuição territorial do povo brasileiro e suas respectivas culturas. Sobre uma das habilidades do sétimo ano o documento aponta que deve-se:

[...] selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 387)

Por sua vez, o Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul aponta que durante o sétimo ano deverá ser apresentado nos conteúdos didáticos assuntos como a ação antrópica na natureza, a regionalização, fronteiras, localização e extensão territorial. Também é pedido conteúdos sobre a população brasileira, como análises sobre a população Afro-Brasileira e indígena, a diversidade populacional do Mato Grosso do Sul e a população relativa e absoluta.

Durante o segundo, terceiro, e quarto bimestre o conteúdo do sétimo ano é dividido pelas regionalizações do espaço brasileiro, passando a abordar assuntos como o Centro-sul, o Nordeste e a Amazônia. Dentro dessas matérias são tratados assuntos sobre as condições naturais, sociais e econômicas de cada região, podendo assim elencar atividades sobre os indígenas.

No quarto bimestre, quando é abordada a Amazônia, o referencial lista que um de seus conteúdos tratados serão os indígenas desta região. Uma das competências apresentadas é a identificação da relação entre a natureza e grupos sociais, como os indígenas, ribeirinhos, garimpeiros, pecuaristas e madeireiros.

A respeito do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” de Lucci e Branco (2015), é visto que os conteúdos sobre os indígenas ganham uma maior citação do que os demais livros que serão analisados. O material didático analisado possui 240 páginas, divididas em 6 unidades e 17 capítulos.



Figura 18 – Capa do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

A capa do livro já apresenta uma pessoa indígena utilizando de novas tecnologias, o que vai ser um dos assuntos apresentados durante o decorrer do material didático.

O sumário do livro didático elenca o assunto indígena na Unidade III durante o capítulo oito que retrata sobre a população brasileira. Em outro momento que é relacionado o tema é na Unidade VI, quando é abordada a ocupação da Amazônia (capítulo 15) e a cultura amazônica (capítulo 17).

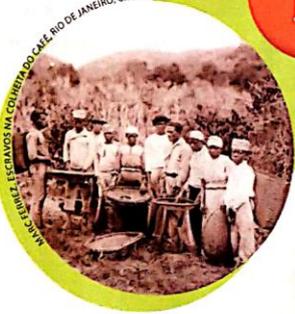
	<p>UNIDADE I</p>	<p>BRASIL: ESPAÇO GEOGRÁFICO, PAISAGENS E REGIÕES, 10</p>
	 <p>RICARDO KOEHRV/PULSAR IMAGENS</p>	<p>Capítulo 1: O espaço geográfico brasileiro, 12 Diversidade de paisagens e culturas, 13 Espaço geográfico – ações humanas e contrastes socioculturais, 16 A organização social, 18 Poder político e poder econômico, 18 Estado, território e nação, 18</p> <p>Capítulo 2: Brasil: formação territorial, 22 Os limites, as fronteiras e a divisão política, 24 Formação territorial e organização político-social, 27 A formação do território brasileiro, 29</p> <p>Capítulo 3: A regionalização e as divisões regionais no Brasil, 33 A regionalização, 34 Planejamento regional, 36</p> <p>Capítulo 4: A paisagem natural brasileira e suas transformações, 38 As características da paisagem natural brasileira, 39 As atividades econômicas e a transformação da paisagem, 46</p> <p>Projeto Especial: Unidades de Conservação no Brasil, 52</p>
<p>UNIDADE II</p>	<p>BRASIL: ECONOMIA E SOCIEDADE, 54</p>	
 <p>BRUNO DEGRAN/PULSAR IMAGENS</p>	<p>Capítulo 5: Brasil: de país agrário a país industrial, 56 A população e os setores da economia, 57 A industrialização brasileira, 58 Crescimento e modernização da economia, 63 A modernização da agropecuária, 64</p> <p>Capítulo 6: Brasil: o desenvolvimento econômico e social, 68 Crescimento econômico e distribuição de riquezas, 69 A classificação dos países e o conceito de desenvolvimento, 71 Os benefícios do crescimento econômico, 74</p> <p>Geografia & Arte: Fim da discriminação, 78</p>	
<p>UNIDADE III</p>	<p>BRASIL: URBANIZAÇÃO E DINÂMICA POPULACIONAL, 80</p>	
 <p>MARCELO FERRELL/ARQUIVO GAZETA DO Povo, RIO DE JANEIRO, C.1892.</p>	<p>Capítulo 7: A urbanização brasileira, 82 A urbanização, 83 Metrôpoles e cidades globais, 87 Rede urbana, 88</p> <p>Capítulo 8: A população brasileira, 93 A demografia, 94 A formação do povo brasileiro, 100 Os movimentos migratórios, 108</p> <p>Projeto Especial: Os diferentes destinos da migração, 114</p>	

Figura 19 – Sumário do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano
 Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

 <p>UNIDADE IV</p>	<p>O NORDESTE, 116</p> <p>Capítulo 9: A organização do espaço nordestino, 118 A formação do espaço geográfico nordestino, 119 Nível socioeconômico, 121</p> <p>Capítulo 10: Dinâmicas da natureza no Nordeste, 128 Diversidade natural, 129 Clima e vegetação, 130 O relevo, 135 A hidrografia, 136</p> <p>Capítulo 11: O espaço socioeconômico nordestino, 142 O desenvolvimento da região, 143 A agropecuária nas sub-regiões nordestinas, 144 Os recursos minerais, 149 A industrialização, 150 A atividade turística, 152 A rede viária nordestina, 154</p> <p>Geografia & Arte: Cultura nordestina, 156</p>
 <p>UNIDADE V</p>	<p>O CENTRO-SUL, 158</p> <p>Capítulo 12: A organização do espaço no Centro-Sul, 160 O início da organização econômica e social do Centro-Sul, 161 A atividade industrial, 164</p> <p>Capítulo 13: A natureza do Centro-Sul, 170 Espaço natural bastante transformado, 171 Relevo, 171 Hidrografia, 175 Clima, 178 Vegetação, 178</p> <p>Capítulo 14: O espaço socioeconômico do Centro-Sul, 185 Atividades econômicas, 186 A agricultura comercial, 187 A pecuária, 189 A indústria, 191 Novos fatores que irão dinamizar o Centro-Sul, 195</p> <p>Projeto Especial: Cultura regional do Centro-Sul, 198</p>
 <p>UNIDADE VI</p>	<p>A AMAZÔNIA, 200</p> <p>Capítulo 15: A organização do espaço da Amazônia, 202 Amazônia, 203 A ocupação da Amazônia, 207</p> <p>Capítulo 16: Dinâmicas da natureza na Amazônia, 215 Natureza amazônica e a interferência humana, 216 O clima, 216 A vegetação, 217 O relevo, 220 A hidrografia, 221</p> <p>Capítulo 17: O espaço socioeconômico da Amazônia, 225 Modificações na estrutura produtiva, 226 A economia da região, 228 A urbanização, 235 A rede viária amazônica, 235</p> <p>Geografia & Arte: Cultura amazônica, 238</p>
<p>BIBLIOGRAFIA, 240</p>	

Figura 20 – Sumário do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

O primeiro momento que retrata sobre os indígenas no livro didático esta presente no capítulo dois que aborda sobre o Brasil e sua formação territorial (p. 20). Quando é tratado o

tema, os autores pontuam primeiramente o que é o conceito de nação e anexam junto ao texto uma imagem que retratam indígenas Yanomami e a importância de suas terras para a preservação de sua cultura e identidade.

Em seguida há uma sugestão de atividade que pede para os alunos descreverem se o uso da expressão “nação indígena” é algo correto ou não.

Território

Em um sentido amplo, **território** é um espaço que possui limites definidos, diversas paisagens e é controlado e apropriado por pessoas, grupos econômicos ou por um grupo político, que procuram defendê-lo e mantêm sobre ele uma relação de poder.

O Estado ocupa um território e tem soberania sobre ele, ou seja, poder para comandar ou controlar sem se submeter, teoricamente, aos interesses de outros Estados.

Dizemos teoricamente, pois, na prática, a soberania do Estado vai depender do seu poderio em termos militares, tecnológicos, econômicos e, de certa forma, naturais (localização e recursos). Vemos, assim, que as relações entre os Estados também são relações de poder.

Em razão de sua grande extensão territorial, o Brasil é considerado um país-continente. Com 8.515.767 km², é o quinto maior país em extensão territorial do mundo.



Figura 7. Nação indígena Yanomami, em Barcelos (AM), 2012. Ter o direito às terras tradicionalmente por elas habitadas é um dos fatores necessários para a manutenção da identidade de diversas nações indígenas.

Nação

Uma **nação** é formada por um grupo de pessoas que têm em comum passado histórico, costumes e valores e, às vezes, língua e religião. Tudo isso faz com que a nação tenha uma identidade cultural e uma consciência nacional próprias. Mas nem sempre uma nação tem o seu Estado formado e, não raras vezes, reivindica-o pelas mais diferentes formas, tanto pacíficas quanto com o uso da força. Outras vezes, diferentes nações convivem em um mesmo Estado, como é o caso do Estado brasileiro, cuja sociedade é formada por diversos povos indígenas e não indígenas. Veja a figura 7.

Explore

- Observe a fotografia e leia a legenda: Está correto o uso da expressão “nação indígena”? Explique.

Durante o capítulo oito (pag. 100), que retrata a formação do povo brasileiro, há uma contextualização maior sobre os povos indígenas. Nesta parte do texto é elencado primeiramente que a colonização portuguesa alterou o modo de vida dos povos indígenas, onde esse grupo perdeu uma grande parte de suas terras e até mesmo suas vidas. O texto também elenca que a situação de precariedade que vive os povos indígenas nos dias de hoje é um dos reflexos do modo que ocorreu a colonização no Brasil.

A formação do povo brasileiro

Muitos povos contribuíram para a formação da população brasileira: os indígenas que aqui viviam; os africanos trazidos à força como escravos; os europeus e asiáticos que emigraram para o Brasil em grandes quantidades entre o século XIX e o XX.

Com a colonização portuguesa, os africanos e seus descendentes e grande parte dos indígenas foram forçados a assimilar um modo de vida e de produção totalmente diferentes do que possuíam. Enquanto realizavam praticamente todos os tipos de trabalho (sobretudo os escravos africanos), a grande maioria desses povos perdeu sua cultura, suas terras (no caso dos indígenas) e, não raro, a própria vida. Essa imposição do chamado homem branco (o português) sobre os nativos e os africanos é a origem da situação desfavorecida de indígenas e afrodescendentes ainda nos dias de hoje.

Figura 22 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 100)

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

Logo abaixo deste trecho há uma melhor contextualização sobre os povos indígenas brasileiros. O texto além de retratar sobre o Censo de 2010 que indica o número populacional desses povos, também traz informações sobre a imposição da cultura do colonizador sobre os indígenas.

É elencado a influência que ocorreu após a chegada dos europeus, abordando questões como as doenças, o processo de aculturação e as invasões nas terras indígenas. O extermínio é algo que os autores colocaram em destaque, principalmente quando se retrata sobre a ocupação da Amazônia. Em uma das partes do texto, os autores retratam sobre a resistência a construção da Usina de Xingu com o argumento do líder indígena Raoni Metuktire que fala sobre a defesa dos rios, da floresta e da terra para a preservação do seu povo.

Na página 100 do livro didático analisado também há uma atividade que pede para os alunos olharem a figura que está no trecho e comentar quais elementos da imagem é da cultura indígena e qual pertence aos povos não indígenas.

Os indígenas

De acordo com o Censo de 2010, havia no Brasil 817.963 indígenas. Apesar de esse número ser maior que o mostrado no censo realizado em 2000, que indicava 734 mil indígenas, ele é muito pequeno quando comparado ao antes da chegada dos portugueses.

Estima-se que, na época da chegada dos portugueses, viviam no Brasil entre 3 e 5 milhões de indígenas. Essa população nativa pertencia a diferentes povos, com seus costumes, línguas, crenças, modo de construir moradias, de obter alimentos, forma de organização social, enfim, seu modo de vida próprio.

Os portugueses capturaram e forçaram os indígenas a trabalhos escravos, dando origem às lutas de resistências contra o colonizador. Populações indígenas inteiras foram exterminadas em razão, entre outros motivos, dos conflitos com os não indígenas, que invadiram (e até hoje invadem) as suas terras, e das doenças transmitidas por eles, como gripe, catapora e sarampo. Outros povos desapareceram porque seus membros foram obrigados a se integrar à sociedade e à cultura dos não indígenas, sem exercer ou transmitir sua língua, seus costumes, suas crenças, seus valores, sofrendo um processo denominado aculturação. Observe a figura 12.



Instituto Socioambiental
<www.socioambiental.org.br>
O site do Instituto Socioambiental tem por objetivo defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente e ao patrimônio cultural do país.

Explore

1. Que elementos mostrados na fotografia indicam que essas pessoas têm sua origem nos povos indígenas?
2. Que elemento indica que assimilaram aspectos da cultura dos não indígenas?



Figura 12. Indígenas da etnia Waurá filmam a festa da Quebra da Castanha de Pequi, em Gaúcha do Norte (MT), 2013.

Nos últimos 40 anos, o processo de extermínio intensificou-se em razão da ocupação da Amazônia, com a construção de grandes estradas transregionais e a execução de projetos econômicos (áreas de extração de minérios, construção de hidrelétricas e hidrovias, expansão da atividade agropecuária). Como exemplo, podemos citar a construção da Usina de Belo Monte no rio Xingu, no Pará, que será a segunda maior do país, ficando atrás somente da binacional forte resistência dos indígenas e de boa parte da sociedade brasileira. A construção da usina vai inundar uma área equivalente ao tamanho do município de Natal, capital do Rio Grande do Norte, que tem 167 km² de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A resistência à construção da Usina de Belo Monte fica evidente na frase do líder indígena Raoni Metuktire, que disse: “Eu defendo o rio, a floresta e a terra para a sobrevivência do meu povo, das novas gerações, meus netos. Por isso, eu não aceito a construção da barragem de Belo Monte no Rio Xingu”.

Atualmente, é na Amazônia Legal, que você irá conhecer nos próximos capítulos, que está concentrada a maioria das terras indígenas do Brasil: 94,67%, segundo o IBGE (veja a figura 13).

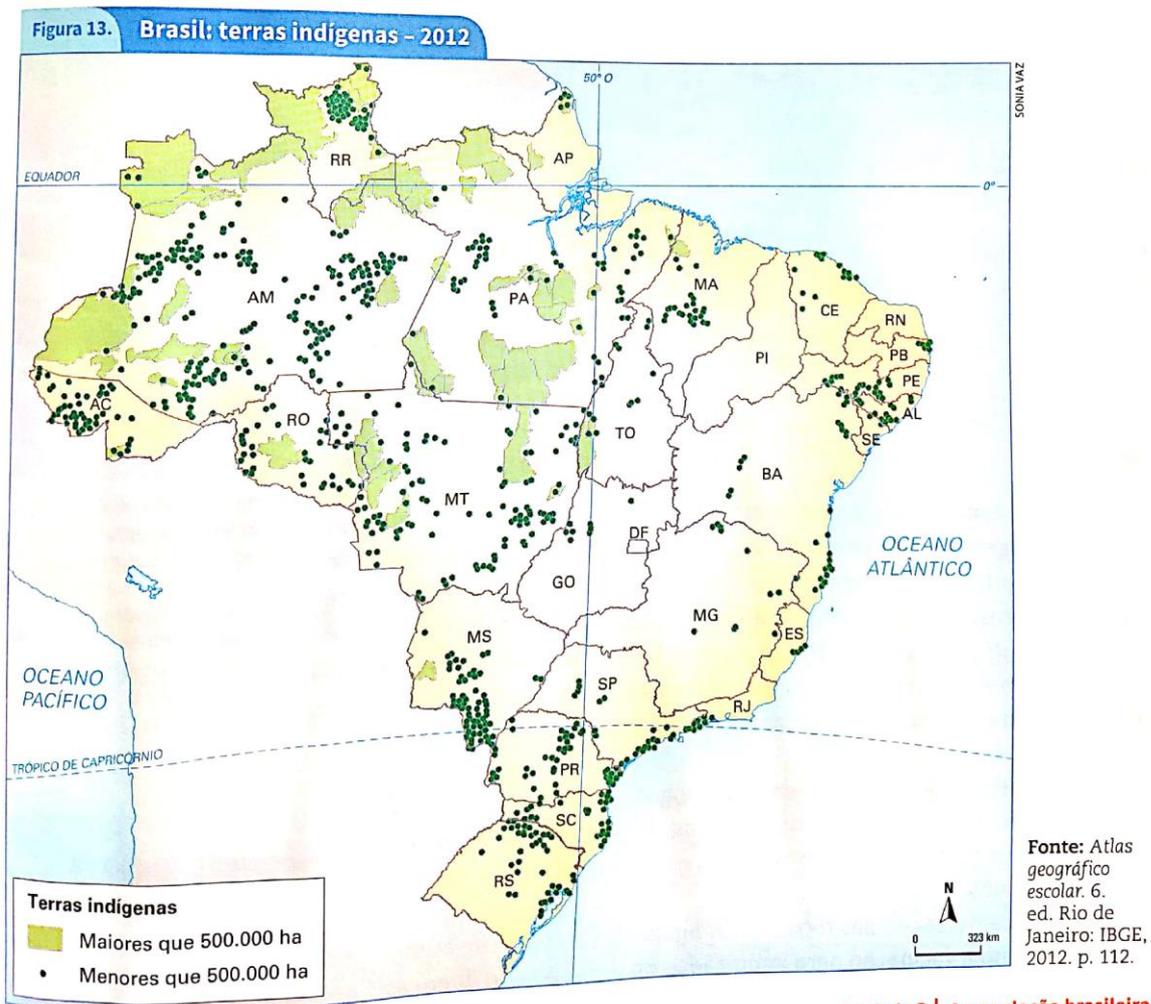


Figura 24 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 101)

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

A demarcação de áreas indígenas e sua importância para a preservação da cultura e dos valores também é tratada no texto de Lucci e Branco. Os autores pontuam de forma específica sobre este tema, eles falam sobre o processo ser lento no Brasil e também que muitas empresas e fazendeiros são contra as demarcações. Segundo os autores:

[...] a demarcação das terras indígenas possibilita certa autonomia para esses povos e relativa garantia de não interferência dos não indígenas. No entanto, para que os indígenas tenham essa autonomia, é necessária fiscalização intensa por parte do governo brasileiro. (BRANCO; LUCCI. 2015, p. 102)

O atendimento a saúde indígena também é elencada brevemente pelos autores, onde eles apenas dizem que a vacinação ajuda na imunização de uma série de doenças que podem atacar um grupo de nativos.

A sobrevivência e a preservação dos valores culturais e dos modos de vida dos povos indígenas que ainda restam no Brasil estão diretamente relacionadas à criação e à demarcação de áreas de posse permanente para os diversos grupos.

Essa delimitação territorial, no entanto, tem sido feita de forma alheia ao modo de organização social e espacial dos indígenas, restringindo, em muitos casos, a área em que anteriormente eles estavam distribuídos e habituados a viver.

A identificação e a demarcação das terras indígenas no Brasil são de responsabilidade da Funai (Fundação Nacional do Índio), órgão do governo federal fundado em 1967.

De qualquer forma, a demarcação das terras indígenas possibilita certa autonomia para esses povos e relativa garantia de não interferência dos não indígenas. No entanto, para que os indígenas tenham essa autonomia, é necessário fiscalização intensa por parte do governo brasileiro (figura 14).

LUNAF PABRACAO/REUTERS/LATINSTOCK



Figura 14. Muitas áreas de terras indígenas não são respeitadas pelos não indígenas. Na figura, indígenas Munduruku inspecionam mina ilegal de ouro em seu território, perto do Rio Caburua (PA), 2014.

Há ainda centenas de áreas indígenas a serem demarcadas. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), o processo de demarcações apresentava um ritmo lento nos anos iniciais do século XXI. Grandes grupos econômicos — empresas e investidores ligados à extração de minérios e de madeira — impunham resistência a esse processo. Muitos fazendeiros e empresas entravam com ações na justiça contra as demarcações. Assim, alguns povos indígenas ainda aguardavam o julgamento para poder ocupar definitivamente suas terras.

Apesar disso, segundo muitos antropólogos, as demarcações, que foram ocorrendo em maior número, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, vêm contribuindo para o aumento da taxa de crescimento populacional dos indígenas.

Além da demarcação das terras, os indígenas necessitam de atendimento à saúde — como a vacinação para imunizá-los de uma série de doenças.

O texto complementar, que se localiza na página 103, é um relato de um escritor indígena que fala sobre alguns dos costumes que ocorrem em sua aldeia e trata sobre sua visão sobre alguns questionamentos que fizeram para ele durante uma entrevista. O trecho diz sobre como vivem os mundurucus, como era as antigas reuniões do grupo e o que a cultura indígena tem para ensinar aos não indígenas. Em seguida há algumas atividades sobre a entrevista onde em uma delas pede para que os alunos falem sobre seus antepassados, onde eles nasceram e se são indígenas, africanos ou europeus.

PARA COMPREENDER
Texto

Daniel Munduruku é um escritor indígena que já publicou diversos livros. Conheça um pouco mais sobre ele lendo a entrevista a seguir.

Estude os índios, começando por você

“No braço esquerdo, convivem pacificamente um relógio e uma série de pulseiras feitas com sementes de tucumã (palmeira nativa da Floresta Amazônica). No apartamento em que mora quando está em São Paulo, dividem espaço o computador, alguns bancos vindos do parque do Xingu, o fax, co-cares bororos, o telefone celular e plumagens mundurukus.

No mundo dos brancos [não índios], ele é Daniel Monteiro Costa (nome que consta em seus documentos), [...] filósofo e mestre em Antropologia, um ‘embaixador’ do povo munduruku na cidade. Em sua aldeia, perto de Belém, ele é Derpó (da família Kabá), um dos escolhidos pelos velhos da comunidade para viver entre os brancos. Mas não ouse chamá-lo em voz alta pelo nome indígena. Na sua cultura, isso chega a ser um desrespeito. ‘Não saímos por aí gritando o nome das pessoas’, diz Daniel. Numa lógica simples e inteligente, os mundurukus, quando querem falar com alguém, aproximam-se e, com um chamado carregado de afeto – meu irmão, meu primo, meu amigo –, iniciam a conversa. [...]

O povo munduruku comemora o Dia do Índio?

Lá na aldeia, é feriado. Mas não há uma comemoração do ‘Dia do Índio’, como se pensa aqui na cidade. Depois de tantos anos de injustiças, não temos muito o que comemorar. É apenas uma grande festa, um momento de

alegria, de descanso, de muita dança e música. Outros povos aproveitam a data para protestar e fazer reivindicações. [...]

Qual seria a forma correta de o branco estudar o índio?

Em primeiro lugar, estudando suas próprias raízes. [...] De onde vêm? Quem são seus antepassados? Não será raro encontrar, na genealogia, a ascendência indígena ou negra. [...]

O que as culturas indígenas têm a ensinar ao homem branco?

Sobretudo a simplicidade na forma de viver. O índio sabe resistir muito bem ao que chamo de canto da sereia da cidade grande – essa febre de consumo que atrai as pessoas e que ilude a todos. [...]

Como vivem hoje os mundurukus?

Ocupamos uma área de 2 milhões de hectares no Pará e no Amazonas. São cerca de noventa aldeias autônomas, que se reúnem em assembleia uma vez por ano.

Essa organização política sempre foi assim?

No passado, somente os chefes guerreiros se reuniam na casa dos homens, instituição que não existe mais. Hoje, as mulheres têm mais voz ativa. Há líderes natas que ajudam a decidir o futuro do nosso povo. Se forem indicadas, e quiserem, também podem viver na cidade, como eu.”

FALZETTA, Ricardo. Estude os índios, começando por você. Nova Escola, São Paulo: Abril, abr. 2000.

Responda às questões a seguir.

1. De acordo com a entrevista:
 - a) Onde vive o povo Munduruku?
 - b) Por que Daniel não mora na aldeia?
 - c) Qual a principal mudança na organização política munduruku em relação às mulheres?
 - d) Os povos indígenas comemoram o Dia do Índio? Explique.
2. Você já procurou saber qual é a origem de seus antepassados? Onde eles nasceram? São descendentes de indígenas, africanos ou imigrantes europeus? Pesquise e conte para seus colegas e seu professor o que você sabe sobre eles.

Figura 26 – Texto de apoio presente no livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 103)

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de Campo

O capítulo 8, que aborda sobre a urbanização brasileira e as dinâmicas populacionais do Brasil possui em suas questões finais perguntas que não abordam de maneira específica a temática indígena, mesmo que o assunto foi abordado de maneira contínua durante o conteúdo.

Os questionamentos apresentados durante as atividades englobam temas como os idosos brasileiros, o preconceito racial, a influência do aumento populacional e as características da urbanização. Apenas uma das perguntas da página trata sobre a diversidade brasileira, onde pede para que o estudante observe o quadro “*Operários*”, de Tarsila do Amaral e retrate a pluralidade da população do Brasil.

Após tratar sobre a dinâmica populacional e a construção geográfica do Brasil, os autores começam a abordar sobre o Complexo Regional de Geiger, dividindo o livro didático em três unidades, o Nordeste, O Centro-Sul e a Amazônia.

Apesar de todas as regiões brasileiras apresentarem um índice populacional indígena (Ver Gráfico 1), é apenas no capítulo que trata sobre a Amazônia que o assunto retorna a ser um ponto de debate no livro didático.

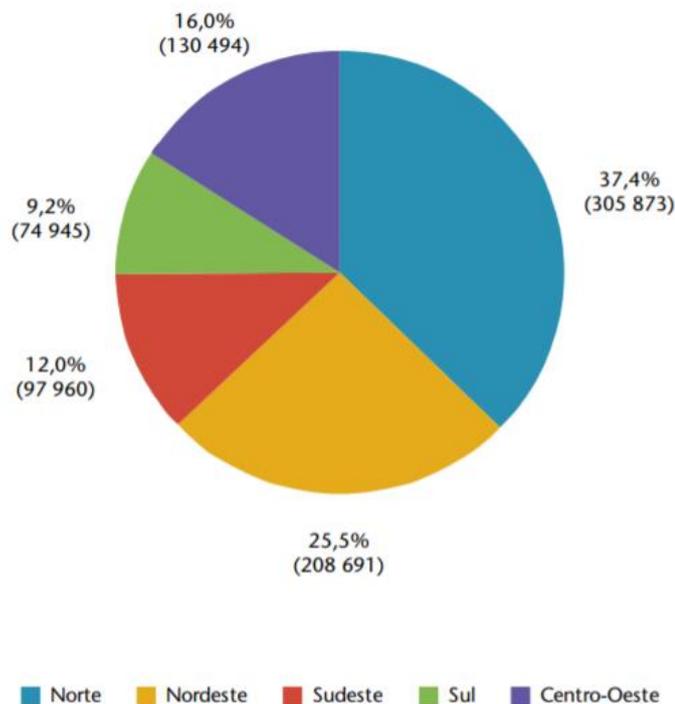


Gráfico 1 - Distribuição percentual da população indígena, segundo as Grandes Regiões -2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010

De acordo com o Censo de 2010, as regiões como o Nordeste e o Centro-Oeste, apresentam um grande valor populacional de indígenas, e mesmo com esse total de habitantes os capítulos que tratam da região Nordeste e Centro-Sul não possuem em suas unidades fragmentos ou textos que retrate sobre as comunidades nativas locais.

É apenas no capítulo sobre a ocupação da Amazônia, que o assunto retorna no debate dos autores. Quando é tratado sobre o desafio de desenvolver a economia sem destruir a vegetação, Lucci e Branco (2015) falam sobre a preocupação em garantir a sobrevivência dos habitantes da floresta, criando assim, projetos de exploração sustentáveis e unidades de conservação.

Os autores também tratam sobre o conceito de Povos da Floresta, que abordam as Nações Indígenas, os povos quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e descendentes ou não de quilombolas e indígenas, que precisam da floresta e dos rios amazônicos para sobreviver.

Ao considerarmos a análise do material didático sobre a temática indígena observamos que os autores começam a tratar de forma pontual sobre a ocupação da Amazônia, falando sobre as estratégias do Estado, como a criação de rodovias e de projetos como o Projeto Grande Carajás e o Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia – o Polamazônia.

Após debater esses assuntos, o livro didático traz uma leitura complementar durante a página 211 que aborda sobre as novas formas que se encontram os povos indígenas. O texto comenta sobre um novo momento que se encontra a população nativa, que está em uma fase de reafirmação de sua identidade. Essa leitura complementar (Ver figura 27) é um dos momentos mais importantes sobre a temática que o livro apresenta, uma vez que ela retrata que a população indígena está entrando em novos campos da sociedade, como na política, nas universidades, nas lideranças de projetos e etc. O texto do Instituto Socioambiental (ISA) aponta que os povos nativos possuem o direito de integrar em sua cultura, elementos da sociedade não indígena, fazendo assim um empréstimo cultural e a atualização de sua identidade.

PARA CONHECER MAIS

Novas formas de ser índio

“Você também acha que em 1500 todo dia era dia de índio, mas que hoje eles só têm o dia 19 de abril? Ou que lugar de índio é [...] no mato, com cocar e caçando de arco e flecha? Nem sempre. Os povos indígenas no Brasil de hoje são muitos e diversos, e todo dia é dia de algum povo específico nas milhares de aldeias e muitas cidades por quase todo o País. Mas o Dia do Índio é uma oportunidade que o calendário oficial oferece e muitos índios aproveitam para se expressar, ter visibilidade.

Nos últimos 30 anos, vários povos indígenas considerados ‘extintos’ reafirmaram suas identidades e emergiram à cena pública. Nos últimos 15 anos, surgiram centenas de organizações indígenas fora das aldeias, dirigidas por jovens lideranças que administram projetos com recursos não reembolsáveis da cooperação internacional e de fontes governamentais. Há música e literatura

indígena começando a ser publicadas, várias experiências de escolas indígenas diferenciadas e outras iniciativas de valorização e intercâmbio cultural, além de projetos com alternativas econômicas voltadas para a comercialização de produtos com valor cultural e ambiental agregados. [...] Há índios na universidade e proposta de criação de universidade indígena.

Há representantes indígenas em algumas instâncias consultivas de políticas públicas governamentais. Alguns indígenas se aventuram pelo caminho da política partidária municipal.

Os povos indígenas têm direito, como todos os demais povos e culturas do mundo, a incorporar novidades, fazer empréstimos culturais, inventar novas tradições e atualizar suas identidades.”

INSTITUTO Socioambiental (ISA). *Almanaque Brasil socioambiental*. São Paulo: ISA, 2008. p. 227.

Capítulo 15 | A organização do espaço da Amazônia 211

Figura 27 – Texto de apoio presente no livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 211)

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

Nas atividades que o livro apresenta sobre o capítulo, pode ser destacada a sexta pergunta que trata sobre o confronto entre os indígenas e garimpeiros e posseiros. A questão pede uma análise fora do material didático, onde os alunos deverão recorrer a jornais, livros e revistas, sobre esta disputa e tratar sobre como os projetos criados durante a ocupação da Amazônia levaram e esses embates. Além disso, a questão também pede para que o aluno debata com o professor e com a turma sobre como esses conflitos poderiam ser resolvidos.

6. Pesquise em livros, revistas e jornais informações sobre os confrontos que envolvem indígenas, posseiros e garimpeiros.

Siga as instruções a seguir.

- a) Estabeleça a relação entre esses conflitos e os projetos de ocupação e desenvolvimento apresentados no capítulo.

- b) Responda: Em sua opinião, como esses conflitos poderiam ser resolvidos?

Converse com seus colegas e com seu professor a respeito.

Figura 28 – Fragmento das atividades do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 7º ano (Pag. 214)

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

Por fim, o livro didático do Sétimo Ano de Branco e Lucci, irá apresentar um texto que retrata a cultura amazônica. O trecho comenta primeiramente sobre como é composta a comunidade indígena paraense e a origem de suas línguas. Além disso, ele também abordará a influência dos povos indígenas na culinária e no folclore, citando que esses grupos deram origem a vários elementos culturais que são encontrados nos estados do Norte.

Entre toda a coleção “*Geografia: Homem e Espaço*” de Elian Lucci e Anselmo Branco é notório que este livro do sétimo ano é o que mais aborda a temática indígena. Isso vem do fato dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNS), da BNCC e do Referencial Curricular abordarem esses temas em seus documentos.

Considerando o Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul a abordagem do tema sobre a população do estado, o que abrange os povos indígenas. Porém como o livro possui sua publicação nacional ele não cita de forma bastante direta o Mato Grosso do Sul o que faz com que os professores e alunos precisem recorrer a outro material didático.

É válido destacar que apesar do livro conter ou não certo conteúdo, ele não deve ser usado pelo professor de forma global durante as aulas. Para um melhor desenvolvimento das matérias é essencial que os conteúdos pedidos nos documentos governamentais sejam aliados a outras formas de abordagem na sala de aula.

3.3 Oitavo Ano

A BNCC estipula que durante o oitavo ano do ensino fundamental os assuntos tratados no ensino de geografia deverão abordar sobre a diversidade e a dinâmica da população local, a distribuição da população mundial e seus deslocamentos e a organização da ordem mundial econômica.

Quando fala sobre as habilidades dos conteúdos o documento descreve que as matérias terão que relacionar as matérias expostas com os fatos e situações da cidade onde se localiza a escola. Sendo assim os professores deverão trazer para a sala de aula conteúdos que abordem sobre a diversidade da população do município e seus fluxos migratórios.

Também são pedidos na BNCC conteúdos que falem sobre os conceitos de Estado, nação, território, governo e país. Além disso, é abordado temas que tratem sobre os fluxos migratórios na América Latina, os conflitos e tensões na contemporaneidade, o mundo pós-guerra, a integração cultural e econômica nos contextos africanos e americanos, os objetivos

de organismos de integração, os conflitos dos movimentos sociais latinos e a análise das tensões de fronteiras do continente latino-americano.

No referencial curricular do estado é visto que os assuntos pedidos estão relacionados com blocos econômicos, regionalização da América e conteúdos sobre a América do Norte, América Central, América do Sul e América Latina.

O livro didático de Lucci e Branco abordam conteúdos com escalas mundiais como, por exemplo, a formação do capitalismo, a revolução técnico-científico, a globalização e a colonização e regionalização da América com focos nos Estados Unidos e Canadá. Além disso, o material também cita conteúdos sobre a América Latina e a questão ambiental.



Figura 29 – Capa do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 8º ano
Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015

O conteúdo sobre a questão indígena aparece quando citada a etnia e demografia na América. No tópico sobre a diversidade de povos na América os autores pontuam, primeiramente, sobre como o processo de colonização atingiu a população nativa e como a chegada dos europeus e africanos modificaram a composição étnica latina.

Também é brevemente citada que a população indígena exerce influencia na alimentação, língua, costumes e nos cultos religiosos. Outro ponto debatido é que mesmo com a chegada desses povos na política ainda há uma intensa discriminação social, econômica e cultural.

A diversidade de povos na América

A diversidade de povos nos países que formam a América explica-se pelas particularidades da colonização em cada região e pela própria variedade de povos indígenas que habitam o continente.

Apesar de ter existido grande diversidade de povos indígenas na América Anglo-Saxônica, eles foram praticamente exterminados no processo de colonização, tendo essa região recebido maior número de imigrantes do que a maioria dos países latino-americanos. A maioria desses imigrantes veio da Europa, mas vários outros povos que compõem a América Anglo-Saxônica ajudaram a formar um diversificado conjunto populacional. É o caso dos povos africanos, que trabalharam como escravos nas colônias agrícolas de algodão e tabaco do sul dos Estados Unidos, e dos asiáticos, como chineses, japoneses e coreanos.

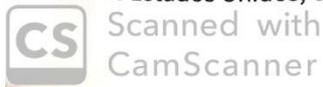


Figura 15. Estrada Qhapaq Ñan, em La Paz, no ano de 2014. Essa estrada ligava Cuzco, capital do Império Inca e diversos trechos dominados pelos incas, entre o atual território da Colômbia no norte e do Chile e da Argentina no sul. Patrimônio histórico da humanidade, a estrada é comparável às redes de estradas do Império Romano, mas construída em condições bem adversas, uma vez que percorre trechos montanhosos, extremamente íngremes, na Cordilheira dos Andes.

Figura 30 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 8º ano (Pag. 101)

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

No México, na América Central Istmica e nos Andes, a colonização foi tipicamente espanhola. Nessas regiões, a ocupação espanhola ocorreu com um contingente de imigrantes basicamente do sexo masculino. Em vista disso, a miscigenação entre os colonizadores e as antigas civilizações ameríndias que habitavam esses locais foi muito intensa, predominando na maioria dos países grupos de mestiços entre os brancos de origem espanhola e os indígenas.

Em vários países latino-americanos é grande o percentual de índios e de mestiços. Em países como o Peru, cerca de 25% são indígenas, e na Guatemala há cerca de 40% de indígenas em relação ao total da população. Na Bolívia, cerca de 65% são indígenas e 15% são mestiços.

Além da composição étnica, a influência dos indígenas pode ser notada nos costumes, na língua, na alimentação e nos cultos religiosos.

Em geral, houve avanços na participação política dos povos indígenas da América Latina entre o final do século XX e o início deste século, pois passaram a ocupar cargos em diversas esferas do governo de alguns países e a se organizar para reivindicar direitos.

Apesar das conquistas, esses povos têm uma participação política pequena, sofrem discriminação social, econômica e cultural e são vítimas de violência, inclusive quando lutam pelo reconhecimento e demarcação de seus territórios (veja as figuras 16 e 17). Os cerca de 45 milhões de indígenas que vivem na América Latina e que fazem parte de 824 povos diferentes enfrentam também conflitos decorrentes da atuação de empresas mineradoras e outras que exploram combustíveis fósseis em suas terras, além de agropecuaristas que procuram novas áreas para expansão de seus negócios.

Nas regiões tropicais das Antilhas e do Brasil, os colonizadores montaram uma grande empresa colonial agrícola, baseada no trabalho de africanos escravizados. A miscigenação nessas duas regiões contou com os indígenas e também envolveu o branco europeu e o descendente de povos africanos.



Figura 16. Marcha de indígenas equatorianos, em Quito, em 1º de julho de 2014. Os manifestantes protestam contra a Lei da Água, que retirou deles o direito de administrar as fontes de água em seus territórios.

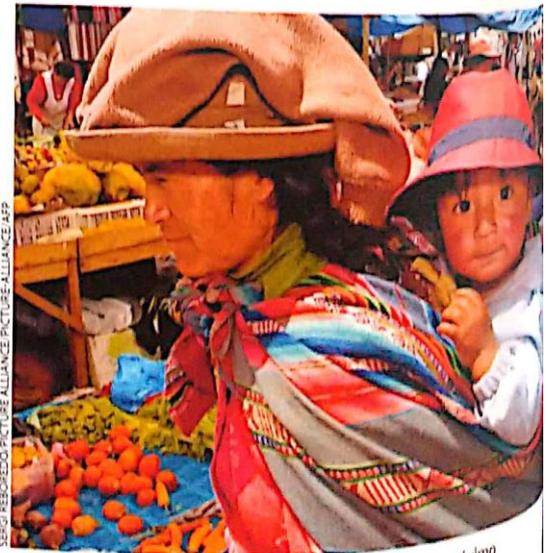


Figura 17. Uma mãe e seu filho no mercado de Pisac, próximo a Cuzco (Peru), 2014. No caso dos indígenas, a pobreza atinge principalmente mulheres e crianças.

A passagem do texto que aborda sobre os indígenas está presente no capítulo 14, que retrata sobre os países subdesenvolvidos com atividades industriais diversificadas. Através de um texto de apoio de Simon Romero e Sara Shahiriari, os autores tratam sobre a revolta do povo nativo boliviano com um projeto de construção de uma estrada pelo governo brasileiro, uma vez que essa rodovia iria atravessar o território indígena e aumentar o desflorestamento da região.

PARA CONHECER MAIS

Estrada deixa grupos indígenas em pé de guerra

“Manifestantes indígenas calçando sandálias insultaram seu presidente, chamando-o de ‘lacaio do Brasil’. Manifestações iradas na frente da embaixada do Brasil aqui [La Paz, Bolívia] denunciaram suas tendências ‘imperialistas’. Intelectuais bolivianos criticaram a ‘burguesia de São Paulo’, comparando-a aos caçadores de escravos que expandiram as fronteiras do Brasil colonial.

Essas palavras aquecidas costumavam ser reservadas aos Estados Unidos. Mas, enquanto a dominação americana na região recua e o Brasil utiliza sua nova força política e econômica, também começa a experimentar as armadilhas do poder: uma reação contra a potência ascendente do hemisfério. [...]

As recentes iniciativas brasileiras estão encontrando desconfiança em muitos países vizinhos. [...]

Na Argentina, as autoridades suspenderam um grande projeto de uma companhia mineradora brasileira, acusando-a de não contratar um número suficiente de moradores locais. A tensão no Equador sobre uma usina hidrelétrica levou a uma amarga batalha jurídica, e protestos dos índios asháninka na Amazônia peruana puseram em questão um projeto brasileiro de barragem.

Mas talvez nenhum projeto brasileiro na região tenha provocado tanta ira quanto este na Bolívia.

Financiado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico do Brasil (BNDES) [...], o plano era construir uma estrada através de um remoto território indígena boliviano. Mas ele provocou uma revolta; centenas de manifestantes indígenas chegaram aqui em outubro depois de uma terrível marcha de dois meses que os levou pelos picos dos Andes, denunciando seu antigo campeão, o presidente Evo Morales, por apoiá-lo.

Morales, o primeiro presidente indígena da Bolívia e um ambientalista confesso, se viu em atrito com uma parte importante de sua base política, defendendo um projeto brasileiro que poderia aumentar o desflorestamento. Ele finalmente cedeu às exigências dos manifestantes e cancelou a estrada em seu território.

Empresas de outros países, notadamente a China, também estão se expandindo rapidamente na América Latina e às vezes enfrentam hostilidade. Mas o Brasil é o maior país da região, com uma população de 200 milhões, e o tamanho e a ousadia de sua ascensão na última década ajudam a explicar parte da tensão que ele provoca. [...]

O Brasil conta com um corpo diplomático sofisticado, pagamentos crescentes de ajuda estrangeira e os grandes bolsos de seu banco de desenvolvimento, que financia cada vez mais projetos na América Latina e na África [...].

A estrada tem uma importância estratégica para os plantadores de coca, talvez o eleitorado mais fiel de Morales, formado principalmente por indígenas das etnias quíchua e aymara. [...]

‘É óbvio que o Brasil quer apenas nossos recursos’, disse Marco Herminio Fabricano, 47, um artesão do grupo indígena mojeño, que estava entre os manifestantes na capital La Paz.

‘Evo acha que pode nos trair com seus aliados brasileiros’.

ROMERO, Simon; SHAHRIARI, Sara. Influência do Brasil incomoda vizinhos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 nov. 2011. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 12 dez. 2014.

Figura 32 – Texto de apoio presente no livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 8º ano (Pág. 211)

Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015

O texto aborda a força que os povos indígenas tiveram para suspender o projeto. Ele também cita a revogação de outra construção na Argentina, pois a mineradora brasileira não contratou mão de obra de moradores locais.

Os conteúdos sobre os indígenas presente neste material didático são curtos e não tratam sobre as etnias brasileiras ou sul-mato-grossense, pois nem o livro didático e os documentos educacionais tem por objetivo tratar a temática nessa fase.

Outro problema deste livro didático está na forma como os autores globalizam as etnias, uma vez que eles apontam grupos de diferentes países no mesmo espaço. Isso é um obstáculo para o entendimento dos alunos, pois essa homogeneidade pode levar a entender que vários grupos indígenas possuem as mesmas características ou problemas.

3.4 Nono Ano

De acordo com a BNCC o nono ano do ensino fundamental deve abordar conteúdos que tratem sobre a hegemonia europeia na economia, política e cultura, as manifestações culturais na formação populacional, a integração mundial, a globalização e mundialização, a divisão do mundo em Oriente e Ocidente, a história e cultura da Europa, Ásia e Oceania, as transformações da sociedade urbano-industrial e o uso dos recursos naturais e matérias-primas.

Por sua vez, o referencial curricular pontua que os assuntos do nono ano serão a ordem mundial contemporânea, abordando a origem do capitalismo e socialismo, a Guerra Fria, o mundo pós-guerra, a revolução industrial e técnico-científica e a divisão do mundo em blocos econômicos. No segundo, terceiro e quarto bimestre as aulas deverão elencar matérias que tratem sobre a Europa, Ásia, África e Oceania, tratando seus processos históricos, seus aspectos físicos, suas diversidades e os problemas sociais, étnicos, culturais e religiosos que ocorrem nesses locais. Sobre a África o documento pontua a importância de tratar sobre o neocolonialismo, a descolonização, o quadro de subdesenvolvimento e a economia africana e sua dependência.

O livro didático do nono ano de Lucci e Branco não trata sobre os povos indígenas de maneira específica, uma vez que em seus conteúdos irão ser trabalhados aspectos mundiais, como a geopolítica, a economia mundial, a Europa, a Ásia, a África, a Oceania e as regiões polares. (Ver imagens 29 e 30)

		GEOPOLÍTICA E ECONOMIA MUNDIAL, 10
		Capítulo 1: A Guerra Fria e o fim da URSS, 12 Relações políticas e econômicas no espaço mundial, 13 O mundo pós-1945 – a Guerra Fria, 15 Fontes de poder – um breve panorama atual, 22 Capítulo 2: Geopolítica atual, 26 As relações internacionais no início do século XXI, 27 Principais questões ambientais e relações internacionais, 33 Capítulo 3: Globalização, 37 As novas tecnologias, 38 A interligação econômica e financeira em um mundo desigual, 41 Projeto Especial: Pesquisa e desenvolvimento (P&D), 48
		EUROPA, 50 Capítulo 4: Europa – dinâmicas da natureza, 52 O continente europeu, 53 O relevo e a hidrografia, 54 O clima e a vegetação, 60 Capítulo 5: Europa – dinâmicas demográficas e questões étnicas, 67 População, 68 A composição étnica, 71 A religião, 71 A imigração e o racismo, 71 A pobreza na Europa desenvolvida, 75 Alguns conflitos no continente europeu, 76 Capítulo 6: Europa – realidade socioeconômica, 83 O elevado nível de desenvolvimento da Europa Ocidental, 84 A União Europeia (UE), 86 Os países da Europa Oriental, 90 Atividade agropecuária e extrativa na Europa, 92 Os países mais industrializados, 96 Outros países fortemente industrializados da Europa, 101 Capítulo 7: A Rússia e a CEI, 105 Rússia – potência geopolítica, 106 A grande extensão territorial da Rússia, 110 A população russa e as questões étnicas, 112 Principais atividades econômicas da Rússia, 115 Geografia & Arte: A arte imita a vida, 118
	ÁSIA: DIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO E CONFLITOS, 120 Capítulo 8: Ásia – diversidade natural e questões ambientais, 122 Localização e algumas características, 123 O relevo e a atividade sísmica, 125 A hidrografia, 128 O clima e a vegetação, 130 Um continente com diversos problemas ambientais, 133 Capítulo 9: Oriente Médio, 135 Posição estratégica, 136 Atividades econômicas, 137 Israel – desenvolvimento econômico, 141 O islamismo e o fundamentalismo islâmico, 142 A questão Palestina e o Estado de Israel, 144 Irã – Revolução Islâmica, oposição ao Ocidente e transformações recentes, 146 Iraque e Afeganistão – guerras e ocupação, 147 Capítulo 10: Japão e Tigres Asiáticos, 152 Aspectos socioeconômicos do Japão e dos Tigres Asiáticos, 153 Japão: grande potência industrial, 155 Atividades econômicas, 158 Tigres Asiáticos, 162 Os Novos Tigres, 165	

Figura 33 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 8º ano
 Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

Capítulo 11: China, 167
 O território, 168
 Mudanças econômicas e espaciais, 170
 Reformas capitalistas e controle comunista, 171
 Atividades econômicas, 171
 Transformações sociais e demográficas na China, 176

Capítulo 12: Índia, 179
 A formação da República da Índia, 180
 Economia indiana, 180
 A sociedade, 183
 Conflitos na Índia, 184

Projeto Especial: Patrimônio Cultural da Humanidade, 188

UNIDADE IV

ÁFRICA, 190

Capítulo 13: África – a influência externa, 192
 O neocolonialismo e a descolonização, 193
 O Brasil e os países africanos, 197
 Os interesses das grandes potências, 198
 A África no contexto da economia globalizada, 199
 Revoltas populares no norte da África, 200

Capítulo 14: África – dinâmicas da natureza, 204
 Diversidade natural africana, 205

Capítulo 15: África – realidade socioeconômica, 213
 Subdesenvolvimento e contrastes, 214
 A sociedade, 216
 O IDH dos países africanos, 218
 A composição étnica e as religiões, 222
 A urbanização e as principais cidades, 223
 Uma economia dependente, 224

Capítulo 16: África do Sul, 229
 África do Sul: realidade socioeconômica, 230
 A sociedade e o *apartheid*, 231
 África do Sul: integrante dos BRICS, 233

Geografia & Arte: Uma narrativa literária sobre a transformação, 236

UNIDADE V

OCEANIA, 238

Capítulo 17: Oceania – colonização e dinâmicas da natureza, 240
 Arquipélagos e ilhas, 241
 A colonização e o povoamento, 242
 Dinâmicas da natureza, 243

Capítulo 18: Oceania – espaço socioeconômico, 246
 Um continente de contrastes socioeconômicos, 247
 A população, 247
 Atividades econômicas, 248

Projeto Especial: Educação na Austrália, 252

UNIDADE VI

REGIÕES POLARES, 254

Capítulo 19: Antártida, 256
 Antártida – natureza, 257
 Biodiversidade, 259
 Controle e exploração na região, 260

Capítulo 20: Ártico, 263
 Terras polares setentrionais ou Região Ártica, 264
 Os habitantes da região, 265

Geografia & Arte: O dilema da Groenlândia, 270

BIBLIOGRAFIA, 272

CS Scanned with CamScanner

Figura 34 – Fragmento do texto do livro didático “Geografia: Homem e Espaço” do 8º ano
 Fonte: Elian Lucci e Anselmo Branco, 2015 – Pesquisa de campo

3.5 A relação do material didático com as aulas de geografia do sétimo ano da Escola Municipal Oswaldo Fernandes Monteiro em Jardim/MS.

A partir do programa Residência Pedagógica, que integra a Política Nacional de Formação de Professores, foi analisado como o livro de Anselmo Branco e Elian Lucci (2015) auxiliam as aulas de Geografia do sétimo ano da Escola Municipal Oswaldo Fernandes Monteiro.

A turma do sétimo ano, dentre todas as fases do ensino fundamental, é a que mais apresenta no currículo conteúdos que se relacionam a temática indígena. Porém, como já analisado no último capítulo, o que é visto no material é a defasagem de textos que despertem no aluno a importância de estudo do tema.

Mesmo que o livro didático não seja o único material de ensino que deve ser usado em uma sala de aula, ele é fundamental para as aulas de Geografia da escola Oswaldo Monteiro, uma vez que ele é uma fonte de fácil acesso aos alunos e ao professor fornecido pela Secretaria Municipal de Ensino.

Apesar dos documentos educacionais apresentarem que os conteúdos devem ser abordados de inúmeras formas, como por exemplo, em salas de vídeo, de tecnologia ou com a exposição de materiais diversificados, como maquetes, globos, *slides*, etc., observamos que as escolas não apresentam uma estrutura para o desenvolvimento dessas aulas “diferenciadas”.

A escola em questão, Oswaldo Fernandes Monteiro, possui uma sala de tecnologia, porém não há computadores para todos os educandos. Além disso, a internet disponibilizada no colégio não apresenta qualidade suficiente para a demanda da classe que a utiliza. Também foi identificado durante a pesquisa que o único projetor de vídeo que há no colégio está quebrado.

Deste modo, cabe ao professor planejar as aulas considerando o livro didático como a base dos conteúdos anuais, já que o uso de computadores, de projetores, ou de outros materiais é dificultado pela falta de qualidade desses materiais.

Este trabalho é resultado de partes das experiências vivenciadas durante o Programa Residência Pedagógica. Enquanto bolsista, tivemos a oportunidade de vivenciar a realidade das salas de aula e pensar em dinâmicas diferentes das propostas pelo professor regente. Um desses momentos que vale a citação, foi o debate sobre a cultura indígena presente na

Amazônia e no estado do Mato Grosso do Sul (os dois estados brasileiros com número de habitantes indígenas).

Sobre o ensino da temática indígena no sétimo ano, foram visto vários problemas, o primeiro destes, é a falta de conteúdos sobre os nativos durante o ensino da região “Centro-Sul”. Em uma conversa com o Professor Jader Pigari, regente das disciplinas de Geografia e História do sétimo ano, foi relatada essa dificuldade. Segundo o educador, mesmo que exigido pelos documentos educacionais o estudo dos povos do Mato Grosso do Sul, o livro não apresenta em nenhum momento textos que abordem sobre os indígenas sul-mato-grossenses.

Em outro momento, também há a dificuldade de estudar os indígenas da região amazônica, uma vez que o livro tende a classificar os povos indígenas como algo homogêneo. Não há no material didático uma diferenciação entre os povos, o que é errôneo, uma vez que cada grupo indígena possui sua história de formação, sua cultura, sua identidade e seus problemas.

Com essa dificuldade do livro didático em abordar diversos assuntos, por pedido do professor, em diversos momentos foi necessário levar as aulas materiais que não eram da escola. Durante as aulas da região amazônica, por exemplo, foi necessária a exposição de *slides* que retratassem sobre a questão indígena da Amazônia de forma mais abrangente.

Para entender melhor como os alunos entenderam a questão indígena a partir do livro, foi pedido para a turma relatar através de um questionário como o material didático favorecia o entendimento do conteúdo. Além disso, foi questionado se eles conheciam os povos nativos do Mato Grosso do Sul e se eles entendiam a importância desse conteúdo.

O questionário foi aplicado em uma turma de 33 alunos, com idade média entre 12 anos, onde nenhum relatou que havia traços ou contato com a cultura indígena.

Primeiramente foi apontado que ninguém da turma conhecia todas as etnias presentes no estado do Mato Grosso do Sul. O que foi visto durante esta questão foi que a maior parte dos estudantes apenas ouviram relatos sobre os Guaranis e uma menor parte também citou que apenas conhecia o etnônimo “Terenas” e “Kaiowás”, mas não sabiam as características de cada povo.

Sobre a importância do estudo da temática indígena grande parte da turma relatou a importância do estudo para entender a cultura do Brasil, uma vez que os indígenas são os povos nativos do país e transmitiram vários elementos culturais presentes em nosso meio.

Por fim, foi questionado se o livro “Geografia: Homem e Espaço” de Elian Lucci e Anselmo Branco (2015) auxiliaram no entendimento dos conteúdos sobre os indígenas. Quase toda a turma relatou a falta dos conteúdos presentes sobre o Mato Grosso do Sul, e por forma oral, alguns relataram que a falta desse conteúdo levou a turma a não saberem os nomes das etnias e nem a cultura destas.

De maneira geral, o que foi visto durante as aulas de Geografia analisadas, foi que o livro didático é de grande importância para os alunos. Eles seguem os conteúdos presentes no material de forma “religiosa”, ou seja, o livro didático é o principal agente formador de opinião da sala. Isso ocorre, principalmente, por conta da falta de outros meios tecnológicos nas aulas.

O fato do livro didático apresentar certa defasagem sobre os conteúdos atuais indígenas somada ao caso de estarmos em um espaço majoritariamente agrícola, leva aos alunos do sétimo ano do ensino fundamental da Escola Municipal Oswaldo Fernandes Monteiro apresentarem uma relutância ao estudar o tema indígena. Por conta disso é fundamental o material didático e o professor possuem um papel como agente social, uma vez que ao estudarem o tema indígena de forma abrangente e clara os alunos entenderão que a luta pela terra e a violência contra os nativos são atos ocasionados por uma sociedade capitalista que usurpa de direitos para a geração do lucro.

A questão da violência contra os indígenas é algo recorrente na sociedade onde vivemos, especialmente no estado do Mato Grosso do Sul onde o latifúndio exerce grande influência na economia e na política. (Ver imagens 32 e 33)



Figura 35 – *Printscreen* da revista Forum relatando a violência indígena.

Fonte: Revista Forum, 2019.



Figura 36 – *Printscreen* do site do Conselho Indigenista Missionário relatando a violência indígena.

Fonte: Conselho Indigenista Missionário, 2019

Os povos indígenas no Mato Grosso do Sul sofrem com inúmeras pressões feitas pelos ruralistas onde o maior embate entre os dois lados está na apropriação da terra. Os nativos sul-mato-grossenses, como visto nas imagens, são ocasionalmente vítimas de tentativas de assassinato, onde apenas em 2018 foram mortos 38 indígenas no estado por conta dessa opressão segundo o Conselho Indigenista Missionário.

Seria fundamental o livro didático trazer essas questões para o debate, pois isso levaria os alunos a entenderem as principais causas da luta pela terra e organização que encontra-se o território do Mato Grosso do Sul.

Essa situação do livro didático ser a base da formação crítica dos alunos leva a necessidade do material retratar os grupos sociais e as desigualdades existentes em nosso meio, uma vez que o contato com esses temas desenvolve nos educandos a percepção de agirem como agentes transformadores da sociedade.

Por fim, é importante repensar que além das mudanças nos livros didáticos é fundamental que se ocorra uma alteração nos documentos educacionais, uma vez, que em cada ano escolar eles pedem conteúdos muito vastos para um professor – ou um livro – conseguir suportar a densidade da carga teórica necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa é notória a importância que o livro didático tem dentro da sala de aula, uma vez que ele é um dos principais elementos na construção do saber dos alunos. É importante ressaltar que o papel do professor e suas práticas pedagógicas vão além do material didático e conseguem transmitir aos alunos um melhor esclarecimento de tais assuntos.

Porém, existem escolas que não possuem estrutura para o acesso a outros meios educacionais. Com essa problemática, o livro toma um papel muito importante em inúmeras salas de aulas e se torna a maior fonte de pesquisa por parte dos alunos.

Por conta disto é fundamental que o livro didático aborde a temática indígena de maneira ampla, pois o estudo destes grupos leva ao entendimento de organização do espaço e das lutas que esses povos são obrigados a estarem.

A organização do espaço do Mato Grosso do Sul, por exemplo, é um dos assuntos que necessitam da abordagem indígena, uma vez que grande parte do estado comportava grandes nações indígenas que foram fragmentadas – ou destruídas – por conta da interferência do Estado e da chegada de produtores rurais.

Através das aulas assistidas durante o Programa Residência Pedagógica foi vista a necessidade do estudo do material didático do ensino de Geografia utilizado pelo ensino fundamental da maior parte das escolas de Jardim/MS. Durante o capítulo três foi feita esta análise do material, onde foram elencados pontos positivos e negativos a respeito da abordagem da temática indígena por Lucci e Branco.

Primeiramente, foi observado nesta pesquisa como a coleção de livros “Geografia: Homem e Espaço”, de Elian Lucci e Anselmo Branco, retratam a questão indígena e como esses autores conseguiram atingir aos alunos. E mesmo que este não seja a única fonte de referencia que pode ser usada pelo professor e pelos educandos, ela possui um papel fundamental para a construção do pensamento crítico dos estudantes.

O livro de Lucci e Branco (2015) não retratam a temática indígena de forma clara e objetiva, uma vez que os autores só pontuam em breves momentos sobre o tema sem fazer o uso de fatos heterogêneos. Esse fator é um dos pontos mais questionáveis do material didático

analisado, pois a maneira que o tema é tratado não inclui as diferenças culturais existentes entre as etnias.

Também não é presente na coleção de Lucci e Branco as especificidades existentes nas regiões locais. Mesmo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) abordem a necessidade dos estudos próximos à realidade da escola, o material didático observado apresenta esses temas com uma escala nacional ou global.

É preciso que estes materiais didáticos abordem sobre assuntos atuais da nossa sociedade, pois assim conseguiremos atingir os alunos e promover neles um pensamento crítico capaz de amenizar os problemas atuais que a sociedade passa.

O material de Elian Lucci e Anselmo Branco (2015), apesar das dificuldades, atinge objetivos propostos no Referencial Curricular do estado do Mato Grosso do Sul. Porém é importante lembrar que o papel do professor junto ao livro didático é essencial para a formação do aluno. O educador é responsável por ir além do material didático ofertado pelas Secretarias de Educação, uma vez que o professor não deve se isentar do seu papel social dentro das salas de aula.

A pesquisa foi concluída frente aos objetivos propostos inicialmente, pois existem outras inúmeras formas de análise do material didático, inclusive este estudo pode ter diferentes observações por quem ler o material didático em questão. O trabalho relacionou pontualmente a questão indígena observando a forma como o debate do tema é proposto pelo material utilizado nas principais escolas do município de Jardim/MS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Juliana; SILVA, Tarcísio (org.). **O Ensino da Temática Indígena: Subsídios temáticos para o estudo da sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

ARAÚJO, MARTA; BRZEZINSKI, Iria (org.). **ANÍSIO TEIXEIRA NA DIREÇÃO DO INEP**. Brasília: INEP, 2006.

ARRAIS, Matheus. **A Marcha Para o Oeste e o Estado Novo: A conquista dos sertões**. Brasília: 2016.

AZANHA, Gilberto. **As Terras Indígenas Terena no Mato Grosso do Sul**. Brasília: Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, 2005.

BRAND, Antônio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS. Porto Alegre, p. 395. 1997.

BRAND, Antônio; CALDERONI, Valéria. **Povos Indígenas e Formação Acadêmica: ambivalências e desafios**. Campo Grande: Currículo Sem Fronteiras, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.222, de 26 de novembro de 1945. Dá nova redação aos arts. 2º e 3º do Decreto-Lei n. 1417, de 13 de julho de 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8222-26-novembro-1945-416341-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acessado em: 19 de outubro de 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Cultura**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://pnc.cultura.gov.br>> Acessado em: 20 de outubro de 2019.

CASSIANO, Célia Cristina. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares**. São Paulo, 2004.

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

CHOPPIN, ALAIN. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

Conselho Indigenista Missionário, 2019. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/08/tentamos-dialogar-resposta-foi-mais-disparos-denuncia-carta-povo-kinikinau/>>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

FERREIRA, Rita. **A Comissão Nacional do livro didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana. **Os processos de avaliação dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10290/1/Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

IBGE. Atlas do Censo Demográfico 2010: Diversidade cultural. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LAMAS, Fernando; VICENTE, Gabriel; MAYRINK, Natasha. **Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica**. Recife: Revista Cadernos de Estudo e Pesquisa na Educação Básica, 2016.

LUCCI, Elian; BRANCO, Anselmo. **Geografia: Homem e Espaço**, 6º ano. 26 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LUCCI, Elian; BRANCO, Anselmo. **Geografia: Homem e Espaço**, 7º ano. 24 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LUCCI, Elian; BRANCO, Anselmo. **Geografia: Homem e Espaço**, 8º ano. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LUCCI, Elian; BRANCO, Anselmo. **Geografia: Homem e Espaço**, 9º ano. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LUCIANO, Gersem. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: a: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental**. Campo Grande: Secretaria de educação do estado de Mato Grosso do Sul, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: 2013.

MATOS, Júlia. **A História nos Livros Didáticos: o papel das políticas governantes na produção e veiculação do saber histórico**. Rio Grande, 2012.

MENEZES, Ana. **Colônia Agrícola Nacional de Dourados – História, Memória: considerações acerca da construção de uma memória oficial sobre a CAND na região da Grande Dourados**. Dourados: Revista História em Reflexão, 2011.

MIRANDA, Claudionor. **Territorialidades e Práticas Agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades terena de MS**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

MOTA, Juliana. **Os Guarani e Kaiowá e suas lutas pelo tekoha: os acampamentos de retomadas e a conquista do teko porã (bem viver)**. Presidente Prudente: Revista NERA, 2017.

OLIVEIRA, JORGE. **A história indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul**. Porto Alegre: Espaço Ameríndio, 2012.

OLIVEIRA, Jorge. **Os Argonautas Guató: aportes para o conhecimento dos assentamentos e da subsistência dos grupos que se estabeleceram nas áreas inundáveis do Pantanal Matogrossense.** 1995. 210 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto De Filosofia E Ciências Humanas, Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 1995.

QUEIROZ, Paulo. **A Companhia Mate Laranjeira, 1891-1902: Contribuição à História da empresa concessionária dos ervais do antigo sul de Mato Grosso.** Cuiabá: Revista Territórios & Fronteiras, 2015.

Revista Forum, 2019. Disponível em: < <https://revistaforum.com.br/brasil/pistoleiros-atacam-indigenas-apos-fazendeiros-invadirem-territorio-sagrado-dos-guarani-kaiowa-no-mato-grosso-do-sul/>>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

ROBINSON, Fernanda. **Os povos indígenas e as fronteiras nacionais: A questão da manutenção da integridade da Nação Guarani.** 2004. 217 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Relações Internacionais) – Universidade do Vale de Itajaí, São José, 2004.

SANTOS; MARTINS. **A importância do livro didático.** Candombá – Revista Virtual, 2011.

SILVA, Giovani. **A presença Camba-Chiquitano na fronteira Brasil-Bolívia (1938 – 1987): identidades, migrações e práticas culturais.** Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal De Goiás, Goiânia, p. 275. 2009.

SILVA, Marco. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil.** Porto Alegre: Educ. Real, 2012.

SIQUEIRA, Simone. **A trajetória do povo Ofaié: territorialidade e reconhecimento de direitos territoriais.** ANPUH, 2018.

SUBSECRETARIA ESPECIAL DE CIDADANIA (SECID/MS). **Secid.** Comunidades Indígenas. Disponível em: < <http://www.secid.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>>. Acesso em: 01 de novembro de 2019.

TAUNAY, Alfredo d'escragnolle. **A Retirada da Laguna: episódio da Guerra do Paraguai.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

URQUIZA, Antônio (org.). **Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2010.

VIEIRA, Jorge. **Desenvolvimento local na perspectiva terena de cachoeirinha, município de Miranda/MS**. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004.

ANEXOS

ANEXO I



Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE JARDIM
CURSO LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS:

Questionário nº

Data ___/___/___

Entrevistadora: Luiza Gabriely Talini Ninive

Local: Escola Oswaldo Fernandes Monteiro

Nome:

1. Sexo:

() Masculino () Feminino

2. Idade: _____

1. Você Conhece as etnias indígenas do Mato Grosso do Sul?

() Sim.

() Não.

2. Você sabe quantas etnias indígenas existem no estado do Mato Grosso do Sul? Se responder sim cite quantas são.

() Sim. Quantas? _____

() Não.

3. Cite as etnias presentes no Mato Grosso do Sul. Caso não souber, deixe em branco. _____

4. Você possui contato com alguma etnia do Mato Grosso do Sul?

() Sim. Qual? _____

() Não.

5. Você considera importante aprender sobre a história e cultura dos povos indígenas do Brasil e do Mato Grosso do sul? Justifique.

6. Você considera que o livro “*Geografia: Homem e Espaço*” de Elian Lucci e Anselmo Branco ajudam na compreensão de seus conhecimentos sobre a temática indígena? Justifique.
