

UFCG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PPGCS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

CELÊNIA DE SOUTO MACÊDO

O ÍNDIO COMO O OUTRO. O desafio de construir uma identidade
positiva a partir dos livros didáticos.

CAMPINA GRANDE/PB
Novembro 2009

CELÊNIA DE SOUTO MACÊDO

O ÍNDIO COMO O OUTRO. O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MERCIA REJANE RANGEL BATISTA

Campina Grande/PB
Novembro/2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M141i

2009 Macêdo, Celênia de Souto.

O índio como o outro. O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos / Celênia de Souto Macêdo. — Campina Grande, 2009.

149 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mercia Rejane Rangel Batista.

1. Construção do Outro. 2. Livro Didático/Educação. 3. Temática Indígena. I. Título.

CDU – 364.146(043)

CELÊNIA DE SOUTO MACÊDO

O ÍNDIO COMO O OUTRO. O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª Mércia Rejane Rangel Batista
Universidade Federal de Campina Grande – UFGC/PPGCS (Orientadora)

Prof. Dr Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Examinador Externo)

Prof^ª. Dr^ª Elizabeth Christina de Andrade
Universidade Federal de Campina Grande – UFGC/PPGCS (Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª Maria Patrícia Lopes Goldfarb
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGCR (Examinador Externo)

CAMPINA GRANDE/PB
Novembro 2009

RESUMO

Nesta pesquisa investigou-se, o modo pelo qual uma Política Pública voltada para educação, a possibilidade da construção do conceito de uma sociedade plural, tendo como princípio o processo de ensino aprendizagem e o desafio posto para implementar o exercício da construção de uma nação pluriétnica. O exercício de investigação se fez inicialmente nos livros didáticos e manuais do professor aprovados Programa Nacional do Livro Didático-PNL D 2007, nas disciplinas de História e Geografia. Ao mesmo tempo, investigou-se como o professor pode responder ao desafio que se apresenta de ensinar e aprender diante da diversidade cultural. Através da pesquisa com os professores descobriu-se que a questão da identidade é pouco refletida e se apresenta de tal maneira que professores têm dificuldades de instaurar discussões relacionadas ao tema no âmbito da escola. Sabe-se que houve um aumento dos investimentos em políticas públicas educacionais e dos vários documentos que foram construídos para o fortalecimento da educação por parte do Governo Federal, através do Ministério da Educação – MEC, nas últimas décadas que deram um impulso e possibilitaram novas dimensões no que tange à educação básica. Nesta pesquisa, o foco foi recuperar como se compreende a temática indígena no âmbito de uma escola não-indígena, em uma área limítrofe. Seu diferencial foi buscar em uma escola de ensino fundamental - séries iniciais de 1º ao 5º ano - situada nas bordas da área indígena Potiguara, no Estado da Paraíba, a maneira pela qual se reflete/constrói a identidade indígena, recorrendo-se para isso aos livros didáticos, e muito pouco aos Potiguara que estão ao lado; utilizando como fonte privilegiada as 25 coleções (de várias editoras) concernentes às disciplinas de História e Geografia aprovadas para o PNL D 2007, dentre as quais as duas coleções dessas disciplinas que foram adotadas na escola. O intuito de compreender como a temática indígena se apresenta nos livros didáticos distribuídos em escolas públicas, no que se refere a textos escritos e imagéticos. A junção da pesquisa nos livros que circulam nas escolas, o planejamento escolar e a “contemplação” nesse planejamento, atividades de alunos e entrevistas com os professores teve como resultado esta dissertação. A mesma traz consigo uma provocação pela busca da compreensão das diferenças étnicas e de certa forma das dificuldades enfrentadas pelos educandos e educadores. Principalmente no que diz respeito aos grupos étnicos indígenas na Região Nordeste, tão presentes e, ao mesmo tempo, distanciados das obras didáticas e do universo escolar, mesmo fazendo parte deste recorte no contexto da História e da Geografia.

PALAVRAS- CHAVE: Construção do Outro. Livro Didático/Educação. Temática Indígena.

ABSTRACT

This research investigates in which aspect public policy education presents the concept possibility to constitute a pluralistic society, based on the teaching and learning process principle and the challenge that implements the constitution of a multiethnic nation. Prior investigation in textbooks and teacher's manuals approved for National the Textbook Program [PNLD-2007] in the disciplines of History and Geography. Furthermore, it analyses how teacher may respond to the teaching and learning challenge facing cultural diversity. Teachers analyses demonstrates the identity lack of reflection, therefore, teachers face difficulties to raise discussions on this theme within school. It is said that there is an investment increase in educational public policies, and several documents developed with education empowerment by the Federal Government through the Education Ministry [MEC], which lately it provides new dimensions concerning basic education. This research focuses on the indigenous issues recovering in a non-Indian school of a border area. Its distinguishing feature has the purpose to examine elementary school grades from 1st to 5th periods, located on indigenous edges in Potiguara-PB, constructing indigenous identity essentially on textbooks giving no emphasis on *Potiguara*. Thus, twenty-five collections from various publishers as the main source concerning History and Geography approved in 2007 PNLD [National Textbook Program], among these collections from the two disciplines adopted by the school. It purposes to reflect how indigenous issues are presented in the textbooks distributed in public schools, regarding both written and image texts. Research within books that circulate in schools, school planning and planning activities contemplation, student tasks and teachers interviews results in this dissertation. This study also provokes the search in order to accept ethnic differences, well as students and educators difficulties. Especially Northeast indigenous ethnic groups, on the other side, quite distant from teaching works and school environment, even participating in the history and geography context.

KEYWORDS: Other's development. Textbook/Education. Indigenous thematic.

LISTA DE FIGURAS

Figura - 1	Corpos de inimigos sendo preparados por tupinambá	24
Figura – 2	A cabeleireira Hirlene e seu filho de 10 anos mostram a gravura da tortura no livro	26
Figura – 3	Descobrimiento do Brasil. Pintura de Aurélio de Figueiredo, 100 anos atrás	29
Figura – 4	A Bela Adormecida e as Fadas	30
Figura – 5	A Bela Adormecida e as Fadas na Floresta	30
Figura – 6	A Moradia das Pessoas Antigamente e Hoje	31
Figura – 7	Mapa da Pousada Porto das Ondas de Barra do Camaratuba	35
Figura – 8	Mapa das terras indígenas Potiguara	36
Figura – 9	Aldeia A-ukre do povo Kayapó, 1990	40
Figura – 10	Maloca Xavante em Meruti (MG)	40
Figura - 11	Aldeia Carajá, Ilha do Bananal (MT)	41
Figura – 12	Casa de dona Creuza	44
Figura – 13	Oca Yanomami	59
Figura – 14	Desenho da aldeia forte	59
Figura – 15	Representação de brincadeira do povo Canela	69
Figura – 16	Gravura da obra Juntos na Aldeia	70
Figura – 17	Crianças do povo Caiapó em escola na aldeia Gorotire	71
Figura – 18	Mapa do Município de Carmésia – MG e fotografia da aldeia Pataxó na Reserva indígena Barra Velha – Porto Seguro – Bahia	72
Figura – 19	Sabemos que as pessoas não são iguais	73
Figura - 20	Povos indígenas do Brasil atual	75

LISTA DE TABELAS

Tabela - 1	IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Municipal – MATARACA	53
Tabela - 2	IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Escola – ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO MADEIRO DA COSTA	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - CONVIVENDO NA DIFERENÇA - BARRA DO CAMARATUBA E SEUS “VIZINHOS” A COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA INDÍGENA NO ÂMBITO DA ESCOLA.....	18
1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: BARRA DO CAMARATUBA E SEUS “VIZINHOS”: A DIVERSIDADE ÉTNICA DO OUTRO LADO DO RIO.....	19
1.2 APRENDENDO A APRENDER: AS LIÇÕES E A COLABORAÇÃO DO POVO POTIGUARA NA PREPARAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA.....	22
1.2.1 <i>Mapa das Terras Indígenas Potiguara e sua Representação Geográfica e uma imagem representando a área limítrofe.....</i>	33
1.2.2 <i>As Casas.....</i>	39
1.2.3 <i>Chiquinha do Barro.....</i>	42
1.2.4 <i>A Chegada à Casa de Dona Creuza.....</i>	44
1.2.5 <i>Finalmente um professor: a exposição do objeto de pesquisa.....</i>	45
1.3 A METODOLOGIA UTILIZADA NAS COLEÇÕES E NA ESCOLA PESQUISADA: O “PORQUÊ” E O “PARA QUÊ” EM UMA ESCOLA TÃO PRÓXIMA ÀS TERRAS DO POVO POTIGUAR.....	47
CAPÍTULO II - O PROCESSO EDUCATIVO E SEUS INSTRUMENTOS DE LEGITIMAÇÃO DA REALIDADE - O LIVRO DIDÁTICO NO UNIVERSO DA ESCOLA.....	52
2.1 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO MADEIRO DA COSTA.....	53
2.2 A PROPOSTA DE ATIVIDADES RELACIONADAS À TEMÁTICA INDÍGENA: A SEMANA DO ÍNDIO.....	54

2.3	O ARCO E A FLECHA E OS GUARDIÕES DA NATUREZA: A IDEALIZAÇÃO SOBRE OS HABITANTES DO OUTRO LADO DO RIO CAMARATUBA DE ACORDO COM AS ATIVIDADES ESCOLARES.....	65
2.3.1	<i>Trazendo itens da coleção caracol Geografia</i>	69
2.4	O LIVRO DIDÁTICO: “A VERDADE ESCRITA NA PERCEPÇÃO DOS EDUCANDOS”.....	76
2.5	POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O PROCESSO EDUCATIVO: A HISTORICIDADE E PERCURSO DOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD 2007.....	79
2.6	A TEORIA E A PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PERCEPÇÃO DAS DIFERENÇAS.....	85
2.7	COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS: A DIVERSIDADE CULTURAL POUCO DIVERSA APRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	94
2.8	O RECONHECIMENTO DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS.....	96
2.9	ESCOLA PÚBLICA: ENTRE O REAL DE FATO E O IDEAL DE DIREITO.....	98
	CAPÍTULO III - PROFESSOR, FORMAÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO: A TEMÁTICA INDÍGENA NO ÂMBITO DA ESCOLA E SUAS POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO COM O SABER DO EDUCANDO	101
3.1	PROFESSOR, SUA FORMAÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO: A DIVERSIDADE CULTURAL E A FORMAÇÃO CIDADÃ.....	102
3.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL E ÉTNICA DO DOCENTE ENTREVISTADO	106
	Professor 01	106
	Professor 02	107
	Professor 03	108
	Professor 04	110
3.3	A ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO MADEIRO DA COSTA COMO LOCAL DE TRABALHO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	111

3.3.1	<i>A Escola Municipal Antônio Madeiro da Costa como local de trabalho: desafios e possibilidades</i>	115
3.3.2	<i>Material de apoio pedagógico e participação familiar no processo educativo</i>	118
3.3.3	<i>A temática indígena e a formação do professor no âmbito da universidade</i>	123
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICES	144
	Apêndice A - APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas.....	145

1 INTRODUÇÃO

Como é tratado o tema “diversidade cultural étnica indígena” em uma escola pública próxima à área indígena? Quais as possibilidades dos educadores construírem uma percepção capaz de abrigar a diversidade, no processo de ensino–aprendizagem, voltadas para o reconhecimento das diferenças étnicas? Partindo do pressuposto de que o livro didático é o principal instrumento disponível ao professor, investigamos a questão, focando na visão sobre o indígena, apresentado em tais obras.

Quais as possibilidades dos professores conseguirem apresentar, através dos livros didáticos, a multiplicidade de culturas existentes no Brasil? Qual a pertinência e coerência apresentadas nas obras didáticas, em relação às diferenças culturais, especialmente étnico-indígenas? São questões como estas, constituídas ao longo do percurso de pesquisa, que implicaram em levantamentos e observação em momentos diferenciados no âmbito de uma escola pública, localizada numa área limítrofe de uma área indígena.

O foco central desta dissertação foi investigar os entraves na aplicação de uma política pública voltada para uma educação plural, na sua relação com o espaço da sala de aula e os alunos que aí se encontram. Para tal, definimos que seria necessário recortar um campo / local que tornasse possível nosso exercício. Decidimos que a questão indígena se colocava como adequada para o campo de investigação, no caso do Estado da Paraíba, pois estamos diante de uma população indígena que até pouco tempo era a única reconhecida oficialmente por parte do Estado, e que se localiza geograficamente no litoral Norte, densamente habitado por populações não-indígenas.

Enquanto mestrandas em Ciências Sociais, somos confrontadas com a presença – nem sempre positivada – nos meios de comunicação como TV, jornal, revistas, internet de lideranças indígenas, reivindicando e discutindo os seus direitos. Ao mesmo tempo, percebemos que a sociedade como um todo, demonstra desconfiança e indiferença não só a esta emergência na cena pública, como, especialmente, a uma agenda que implique em direitos, sendo estes direitos diferenciados. Constatamos que se trata de um problema desafiante, pois se nas últimas décadas, com a redemocratização da sociedade brasileira, o Estado instaurou políticas voltadas para a recuperação e a garantia desses direitos, a sociedade no seu sentido mais amplo não incorporou essa mesma percepção, operando ainda numa chave de direito excludente. O preconceito é tão visível que durante um debate no Dia do Índio, segundo Oliveira, um adolescente fez a seguinte colocação:

Eu não sou contra o índio, de jeito nenhum! Nem posso contar que minha bisavó era índia legítima. Acho que todo brasileiro também é assim, tem um pouco de sangue índio. Mas pelo que ouço dizer, os índios tem terra demais parece que mais que a França ou Portugal. Deve haver uma grande exploração nisso porque os índios que sobraram são pouquinhos [...] Tem gente que quer se passar por índio, mas é igualzinho a nós brancos. Se eles tomarem quase todas as terras, o que vai ficar para o agricultor branco? (OLIVEIRA, 1995, p.61).

Esse depoimento, de acordo com Oliveira, foi a forma de demonstrar a percepção de um jovem em relação aos “índios” e nos remete à compreensão sobre as dificuldades de entendimento do que vem a ser *índio* para os outros que participam da sociedade nacional.

Em alguma medida, a situação expressada pelo aluno da escola pública, e que é recuperada por Oliveira, apresenta a mesma questão que é por nós abordada nesta dissertação: os mecanismos que resultam na construção de uma imagem / identidade do índio como um ser inferior ou não possuidor dos direitos acessíveis à sociedade nacional. O autor recebeu essas indagações após uma palestra em uma escola pública e não é diferente da que foi relatada durante essa pesquisa: ‘*minha avó era índia*’, ‘*minha bisavó era índia, mas eu não sou*’, é o discurso recorrente da idéia de que o índio contribuiu fisicamente na formação do povo brasileiro e que todos, em seu passado, têm um pouco de “sangue indígena”. Porém, tal percepção não nos faz aceitar a presença contemporânea de populações indígenas que não se façam seguidoras do padrão que já instauramos: índios são habitantes das matas e não se parecem conosco.

Ainda conforme Oliveira (1995, p. 62) “O mito da nação constituída, a partir da fusão de três raças (branco, índio e negro)” é uma forma de abrandar o racismo, atribuindo uma ancestralidade, mas em um passado distante.

Poderíamos atribuir a ideia expressa pelo jovem citado em Oliveira a uma desinformação, extensivo aos muitos que acreditam em um índio genérico. Porém, como já destacado, a imagem do índio genérico está consagrado nos livros didáticos de História e Geografia, especialmente nos livros das séries iniciais.

No caso dos povos indígenas, a demanda pelo reconhecimento dos seus direitos implica também na demanda por uma educação etnicamente diferenciada, o que tem resultado na implementação de escolas plenamente reconhecidas e geridas pelos seus representantes, instaladas nas áreas indígenas. Nesse sentido, há a possibilidade de existir uma escola nativa que dialoga com o sistema nacional de ensino, inclusive com a produção de um material didático próprio.

Partindo da nossa experiência de vida, tendo sido uma professora da rede pública, fomos levadas a um exercício reflexivo no qual algumas questões e desafios construíram esta

dissertação. O que nós perguntamos, muitas vezes, é como se pode avançar junto aos povos etnicamente diferenciados, e, ao mesmo tempo, se continuar numa prática pedagógica sem refletir sobre essas mesmas discussões? As Ciências Sociais têm gerado uma reflexão teórica bastante sólida, contudo, tais avanços não se corporificam numa prática pedagógica mais adequada. Do mesmo modo, os materiais pedagógicos continuam a reproduzir uma visão inadequada.

Buscamos, inicialmente, pensar a questão da diversidade cultural no âmbito de uma política pública, realizando esta pesquisa na escola pública, envolvendo populações indígenas e não-indígenas. Por isso, a escolha desse lócus, que permitiu indicar os avanços e os desafios postos nesse campo de conhecimento. Contudo, reconhecemos que a problemática ainda era muito ampla e a possibilidade de explorá-la, limitada. Isto nos levou a uma exigência de recortes. Realizamos uma pesquisa numa área próxima a uma terra indígena, objetivando identificar e destacar a maneira como vem sendo tratada e construída a percepção de diversidade cultural étnica-indígena, em uma área limítrofe ao território Potiguara.

Com relação ao problema da diversidade cultural, consideramos que no âmbito da escola pública, o tema aparece ligado ao chamado multiculturalismo, que segundo Diniz (2006), indica uma apropriação das discussões propostas no universo norte-americano em que a proposta multiculturalista consiste em aceitar a diversidade, ao se conviver com ela, mas a aceitação, de certa forma, é pautada na tolerância ao outro, existindo um distanciamento do que vem a ser conviver, respeitando o outro em todos os seus aspectos e possibilidades. Posto nessa perspectiva, admitimos o outro em sua totalidade, todavia a forma de olhar ainda se apresenta como etnocêntrico e pouco relativizador (ROCHA, 2006). Nós invisibilizamos o índio porque o colocamos na mistura, o que implica num resultado ainda muito semelhante. É o que indica Semprini:

Ao mesmo tempo o peso simbólico e cultural dessa minoria tem aumentado. Descobrimos que a presença indígena, diminuída ou mesmo apagada pela cultura oficial ou pelos livros de história, está estreitamente inserida na história americana, tanto mais porque os processos de mestiçagem, sobretudo no século XVII, contribuíram para a mistura de sangue e transformaram o índio num componente fundamental da “raça” americana. (SEMPRINI, 1999, p. 14).

Sempre que necessário é aludido um parentesco com o “índio”, mas em um passado imemorial. A cultura oficial, conforme relata Semprini (*op. cit.*) “tenta apagar de forma sutil” o índio como elemento distinto e atual. E para tal, utiliza livros ou outros veículos de comunicação, nos quais o índio é colocado como um ser que contribuiu para formação de um

povo. Tal posição impossibilita separar os grupos no território nacional, e levá-los à compreensão dos eventos e dos agentes quanto à diversidade. Para se falar em Brasil e em brasileiros, obrigatoriamente, se faz a operação de juntar, misturar e produzir ‘o brasileiro’, resultado da mistura, na qual não se pode recuperar o índio ou qualquer outro elemento original, ao contrário, é um suporte branco que recebe alguns detalhes dos outros segmentos raciais e culturais.

Em termos da execução da pesquisa, realizamos os seguintes passos: observação e coleta de atividades que continham a temática indígena, entrevistas e análise dos livros didáticos utilizados na escola e outros que compuseram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2007. Ao mesmo tempo, consideramos importante desenvolver a pesquisa na escola escolhida com os professores que compõem o corpo docente. As questões metodológicas serão discutidas no I capítulo .

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estamos diante de enunciados referendados pelo Governo Federal, por meio do Ministério de Educação (MEC), nos quais se define, como o próprio nome diz, os parâmetros que devem estar presentes em todas as matrizes curriculares nas escolas públicas e privadas do território nacional. Com a preocupação de uma formação cidadã, o tema diversidade cultural é trazido como tema transversal, indicando a inexistência de uma matéria ou disciplina que trate deste especificamente. Dessa forma, restringi-se o tema aos conteúdos de História e Geografia, o que indica o modo como este é espelhado nas concepções socialmente compartilhadas. Vamos associar a diversidade – pensa-se em diversidade racial - ao processo de formação da Nação, com ênfase nas contribuições apresentadas por cada um dos contingentes raciais.

A questão da construção da nacionalidade, muito bem explorada por Roberto da Matta (1981), discute como atribuímos um lugar para cada um dos contingentes raciais, estabelecendo uma chave que passa pela força retirada da forma como a história é contada: uma forma fabular. De certa forma, o espaço físico e a maneira pela qual se distribui pelo espaço, passa por uma interpretação que se reflete até hoje naquilo que Matta chama de ‘racismo à brasileira’.

Por essa razão, o foco da pesquisa foi voltado aos livros didáticos, em especial, os livros de História e Geografia, das séries iniciais do ensino fundamental anos iniciais, e o trabalho didático pedagógico que esses materiais propiciaram e propiciam aos educandos, bem como os textos imagéticos, além dos manuais do professor, que acompanham cada um dos livros didáticos. Uma das constatações que muitos dos pesquisadores dessa área apresentam, e com as quais concordamos, é a centralidade atribuída pelos professores ao livro

didático. Este é considerado pelos educadores como uma das ferramentas pedagógicas de maior relevância no contexto da escola pública, podendo ainda ser suporte e meio de transmissão e/ou recepção de enunciados de interesse dos alunos e educadores, dos mais variados segmentos sociais.

Por ser considerado indispensável, enquanto recurso técnico pedagógico, o livro didático não pode ser tratado como qualquer recurso. Visto como um instrumento neutro e garantidor de uma verdade incontestável, faz-se necessário que receba críticas e sugestões, além de um exercício interpretativo mais amplo, que permita entendê-lo na sua produção e reprodução. Nas entrevistas realizadas para este trabalho e, ao longo da pesquisa, ao consultar vários professores, sempre o livro didático tinha sempre uma conotação especial, fosse com relação ao planejamento ou quanto à comodidade de apresentação de conteúdos, sem a necessidade de passá-los para cópia na lousa, como também pela distribuição de conteúdos sistematizados, com exercícios com as devidas respostas no final de cada obra. Daí a importância de se pesquisar, questionar e de certa forma buscar explicitar os entraves ainda presentes no campo educacional, quando se preconiza uma diretriz pedagógica na qual o conhecimento deve ser produzido num exercício mais reflexivo e participativo e, ao mesmo tempo, o livro é tomado como capaz de conter todo o conhecimento que se deve transmitir.

O despertar para as dificuldades encontradas pelos educadores em relação à temática indígena na sala de aula não se deu de forma aleatória, mas nos problemas com as quais eu mesma me deparei como educadora, com seis anos de ensino de Geografia no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio, em uma escola pública estadual. Local este, no qual sempre procurei o diálogo com outros profissionais que dividiam as mesmas inquietações e dificuldades, sobre as quais estavam pautadas essas diferenças culturais, tão apontadas e pouco explicitadas em nossos encontros pedagógicos. É importante ressaltar que foram os dois primeiros períodos do Curso de Graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG -, precisamente nas disciplinas relacionadas à Antropologia, que as dificuldades de compreensão se ampliaram. A minha sensação enquanto aluna era de que os professores discorriam sobre pessoas de outro planeta, o indígena abordado nas aulas se distanciavam completamente dos grupos que conheci nos materiais didáticos que utilizavam em minhas aulas. Isso despertou, em mim, muitas dúvidas e me deixou com poucas certezas.

A escolha de Barra do Camaratuba como universo da pesquisa foi motivada pelo fato de ser um povoado localizado em um espaço geográfico limite entre uma área indígena e um espaço não indígena, gerado pela divisão natural produzida pelo Rio Camaratuba [ver Figura

8 na página 36]. Tal cenário revelou-se propício à pesquisa, permitindo que pudéssemos ter um local no qual fosse possível investigar como se dava a apreensão desses temas nos livros didáticos utilizados no âmbito de uma escola não diferenciada, próxima à área Potiguar, além de se investigar qual o efeito dessa política pública educacional para os educandos em termos da produção de um processo de reconhecimento das diferenças culturais. Na pesquisa construída para esta dissertação, realizamos, em momentos diferenciados, várias incursões à escola. Foi possível, inclusive, participar da semana que antecedeu o Dia do Índio, comemorado em 19 de abril, data constante no calendário escolar e, em Barra, contando com várias atividades que serão abordadas no capítulo II dessa dissertação. Posteriormente, foi efetuada a última etapa em campo, onde realizamos as entrevistas com o corpo docente da escola, sistematizadas e discutidas no capítulo III.

Em meio às dificuldades de ensinar aquilo que sequer se configura (o índio como parceiro na diversidade), percebemos como durante tantos anos nos foram passadas informações equívocas sobre esses brasileiros de culturas diferenciadas e que estes têm direito a expressar essa diversidade cultural, garantida, inclusive, pela Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2003). Tais direitos são desconhecidos por muitos, até pelos que dividem o mesmo espaço geográfico, mesmo quando o limite se dá por um curso de água. Dessa forma, surgiu como uma consequência dessas dificuldades, a justificativa para essa percepção e desdobramento de uma pesquisa para saber como os materiais pedagógicos que são utilizados em sala de aula, nesse contexto inicial, o livro didático, auxiliam ou não no reconhecimento das diferenças étnicas. O conceito de cultura quando não percebido e problematizado no interior da escola dificulta o educando a incorporar as diferenças étnicas como algo construído socialmente, conforme Laraia.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adequada pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e invenções (LARAIA, 2002, p. 24)

A temática indígena apresentada nos livros didáticos contém um “índio” que ainda permanece no passado. As imagens usadas como ilustração em diversos livros didáticos, foram por nós consultados se repetem, nada mais são que representações do final do século passado. Não estamos ignorando a importância de registros imagéticos, inclusive no plano histórico com a possibilidade de ilustrar fenômenos e grupos que não existem mais ou que passaram por transformações. O que queremos aqui destacar é o uso de imagens, inclusive fotográficas, remetendo a situações e temas mais contemporâneos, sem que se faça a devida

ressalva. Talvez por isso mesmo, possamos adiantar que essas imagens foram refletidas nas atividades produzidas e nas construções textuais solicitadas pelos professores.

A primeira etapa dessa pesquisa se deu justamente com a solicitação junto às principais editoras presentes no Programa Nacional do Livro Didático 2007¹, doação das coleções de História e Geografia destinadas ao ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, um total de 25 coleções, por meio das quais realizamos um levantamento sistemático. Para este levantamento, contamos com uma aluna bolsista do projeto PIBIC-JR da Fundação de Amparo à Pesquisa da Paraíba². Separamos todas as imagens e textos em que, de alguma forma, estavam presentes a temática indígena, sendo sinalizada a intensidade e pertinência, através de cores com significados que serão melhor explicitados no capítulo I.

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, trazemos os dados que construímos durante a pesquisa realizada na escola e no seu entorno. Em verdade, buscamos a apresentação do universo da pesquisa e um pouco do aprendizado que foi necessário em relação ao que nos propomos a pesquisar, ou seja, como são percebidas as diferenças culturais partindo da escola de ensino formal básico, em relação a uma área limítrofe com a área indígena Potiguara; como foram os planejamentos pedagógicos e elaboração das atividades relacionadas à temática indígena na escola não-indígena; a observação da elaboração e aplicabilidade das atividades e comentários tecidos pelos alunos sobre o tema.

No segundo capítulo, trazemos uma discussão entre autores que pesquisaram os livros didáticos e o seu dimensionamento no âmbito das escolas públicas, apresentando o livro como produto de mercado no mundo globalizado e como produto construído socialmente com finalidades e ideologias distintas. Nessa primeira etapa, os comentários das imagens e textos contendo a temática indígena dar-se-ão de forma menos aprofundada, mas fundamentada em pesquisas que já foram feitas anteriormente sobre o tema.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados e interpretações do levantamento feito nas 25 coleções de livros didáticos de História e Geografia do PNLD 2007, relacionados à forma como a temática indígena é trabalhada e discutida no âmbito da escola Antônio Madeiro da Costa, situada em Barra do Camaratuba, distrito de Mataraca – PB, em torno das

¹ Por uma questão de praticidade, sempre que nos referimos ao Programa Nacional do Livro Didático, usaremos a sigla PNLD, destacando o ano ao qual nos referirmos.

² O PIBIC-JR é voltado para alunos do penúltimo ano médio, selecionados através de critérios pré-estabelecidos e vinculados ao professor-orientador. Nesse caso, a bolsista esteve vinculada à professora-orientadora Dra. Mércia Rejane Rangel Batista, lotada na unidade acadêmica de Ciências Sociais.

aldeias Potiguara. O capítulo será finalizado com a sistematização e interpretação das entrevistas, com roteiro pré-estruturado, feitas junto ao corpo docente da escola.

Na conclusão, apresentaremos os resultados do trabalho desenvolvido e teceremos as considerações finais.

Informamos, ainda, que o leitor, em alguns trechos do texto, encontrará mudança no sujeito da enunciação. O uso do plural de modéstia foi utilizado quase que na totalidade do trabalho. Entretanto, um sujeito em primeira pessoa do singular se colocará sempre que o texto exigir a descrição, o posicionamento ou até a expressão maior dos sentimentos do pesquisador.

CAPÍTULO I
CONVIVENDO NA DIFERENÇA:
BARRA DO CAMARATUBA E SEUS “VIZINHOS” A COMPREENSÃO DA
DIVERSIDADE ÉTNICA INDÍGENA NO ÂMBITO DA ESCOLA

1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: BARRA DO CAMARATUBA E SEUS “VIZINHOS”. A DIVERSIDADE ÉTNICA DO OUTRO LADO DO RIO

Não poderia ser qualquer lugar, senão Barra do Camaratuba distrito próximo à área Potiguara, para lócus da nossa pesquisa, visto que portava as respostas para muitas perguntas e questionamentos sobre a diversidade cultural, ficando uma das questões no porquê de tantas informações desconhecidas sobre os grupos étnico-indígenas. O processo educativo ajuda na compreensão? A escola auxilia na percepção das diferenças? O que é ser índio? Existe modelo? Qual o motivo dos grupos existentes nos livros se distanciarem tanto do povo do outro lado do rio Camaratuba? São índios “verdadeiros”? Foram questionamentos como esses que me levaram a buscar compreender as dificuldades apresentadas em relação aos grupos étnico-indígenas.

O percurso percorrido durante a pesquisa se deu inicialmente com visitas informais, e, posteriormente, incursões com propósitos definidos. Na ocasião, o grupo étnico-indígena Potiguara nos propiciou uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - textos presentes em todas as referências das obras pesquisadas e pouco usual em algumas circunstâncias, para, posteriormente, buscar outras contextualizações. Surge então, o cenário perfeito para o entendimento do encontro de culturas, partindo do princípio de que os livros didáticos quando trazem os índios no Brasil, quase sempre mostram e associam aos povos que vivem no Xingu ou são habitantes das terras baixas da América do Sul; raramente surgem as etnias no Nordeste brasileiro. De acordo com Oliveira (1998, p. 01) “os povos indígenas do Nordeste não foram objeto de especial interesse para os etnólogos brasileiros”. Trazendo essa informação para os livros didáticos, ainda estamos sem uma presença significativa dos grupos étnicos indígenas no Nordeste, nesses livros.

O local é de certa forma atravessado por questões de diferenças, o que propiciou estudar uma escola em uma área tão próxima, possibilitando leituras relevantes. Barra do Camaratuba é um Distrito do Município de Mataraca-PB e está situado no litoral Norte do Estado da Paraíba, sendo uma típica vila de pescadores, com modificações recentes atribuídas à construção de usinas geradoras de energia eólica, que atualmente emprega várias pessoas vindas dos municípios vizinhos.

A partir das pesquisas que realizamos em textos publicados, sites e entrevistas, sem maior preocupação com as finalidades de cada um dos empreendimentos, podemos afirmar que a pesca e o turismo já foram as bases da economia local, até a chegada das empresas de

energia eólica, que estão mudando o cenário do Distrito e apresentam, do ponto vista da população, ganhos, porque trazem as torres que propiciam outro aspecto atrativo, já que o primeiro é o próprio lugar. A Boca da barra é o encontro do Rio Camaratuba com o Oceano Atlântico, formando um cenário paradisíaco. Nesse mesmo recorte, existem um manguezal e um remanescente de Mata Atlântica, tornando o lugar ímpar na percepção de visitantes, que foram consultados ao longo da pesquisa.

O que transformou esse local no espaço geográfico ideal para o estudo que resultou desta pesquisa, foi o fato da Barra ser uma área limítrofe à área Indígena Potiguara, precisamente a Aldeia Lagoa do Mato, que faz parte do conjunto das atuais vinte e nove aldeias do povo Potiguara, confrontantes com a Barra do Camaratuba. Embora sejam vizinhos geográficos, em termos sociais estão distanciados e não compartilham de uma mesma visão de mundo. Ao cruzar o Rio Camaratuba, aparentemente, ocorre apenas um pequeno deslocamento geográfico, entretanto nos defrontamos com algo mais complexo, por se tratar de um espaço construído socialmente. Por isso mesmo, é preciso atentar para as diferenças que vão sendo apresentadas, já que estas são pautadas por lógicas distintas. As Ciências Sociais apontam a concepção de que o espaço é socialmente construído, de modo que uma vizinhança é uma descrição de relações sociais.

Vieira (1999) realizou trabalhos de pesquisa sobre os Potiguaras, tendo iniciado em 1998, com o foco no processo de retomada da identidade indígena e as grandes dificuldades enfrentadas por estes. Para nós, o que é importante no escopo da presente dissertação é destacar que nessa região a condição indígena revela muito das tensões inerentes à disputa pelo direito territorial. Na Antropologia brasileira, se fez, nas últimas décadas, uma vigorosa discussão sobre emergência étnica e a relação com a compressão fundiária. Apenas como exemplo, podemos destacar os trabalhos realizados pelo já citado Oliveira (1995), Vieira (1999) e Batista (1991).

O acesso ao local da pesquisa foi mediada por um professor Potiguara que, por uma feliz coincidência, nos apresentou o espaço percebido como adequado para uma reflexão sobre o modo como se vem tratando a temática indígena, na escola não indígena. Ou seja, qual a concepção que os estudantes de uma escola pública têm em relação aos índios? Percebidos a partir de uma chave instaurada no senso comum que segundo Oliveira; “No Nordeste, contudo, os “índios” eram sertanejos pobres e sem acesso à terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural” (OLIVEIRA,1998 p.3) a resposta parece se amplificar, determinando a impossibilidade da condição indígena.

Desde o começo da pesquisa, nos interessamos por identificar e problematizar os itens que parecem acompanhar tal cenário – atraso, preguiça, falsidade. Que fontes de informações esses educandos e educadores têm sobre a organização social do outro lado do rio?

Por essa razão, colocamos a escola como um local privilegiado para a pesquisa, pois nos perguntamos sobre o papel desta na manutenção ou não dessa imagem veiculada cotidianamente. É possível a escola favorecer um deslocamento que permita mudar essa imagem para superar preconceitos? Quem são os habitantes do outro lado do rio Camaratuba? Será que existe uma ligação entre eles e as figuras que permeiam o imaginário a partir das obras didáticas? Não parece haver uma fronteira social entre os dois ‘mundos’, embora a conformação geográfica instaure uma fronteira física. Nesse contexto nos pareceu um local que agregava características favoráveis ao exercício de pesquisa.

Vários foram os questionamentos que foram levantados, antes do início propriamente dito da pesquisa, que resultou nesta dissertação.

É paradoxal a forma como a temática indígena vem sendo abordada ao longo do tempo. No universo midiático (TV, jornais dentre outros) é um tema que se associa ao exotismo, ao estranhamento, em detrimento de percebê-los como parte da diversidade social presente na sociedade brasileira. Infelizmente, o mesmo parece acontecer em algumas obras didáticas. Em Oliveira (*op. cit.*), somos apresentados às colocações etnocêntricas corroborando com o enraizamento das pré-noções em relação à diversidade étnica existente no Brasil.

Dados sobre a ausência da temática indígena, no interior das escolas, sempre foram trabalhados de forma significativa por grupos de estudos de instituições, como a exemplo do MARI³. Parte deles são utilizados nessa dissertação, mas a investigação do modo pelo qual a construção do outro, especialmente indígena, se faz em educandos numa área limítrofe a uma terra indígena, foi o que nos desafiou para, realmente, chegarmos a uma percepção dos educandos em relação aos seus vizinhos geográficos, embora nem sempre vizinhos sociais. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Madeiro da Costa, por estar próxima à área indígena Potiguara e por participar do PNLD 2007.

³ Grupo de Educação Indígena, Departamento de Antropologia/USP

1.2 APRENDENDO A APRENDER: AS LIÇÕES E A COLABORAÇÃO DO POVO POTIGUARA NA PREPARAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

Um item fundamental para esta pesquisa foi contar com a colaboração do povo Potiguara. O acolhimento, a disponibilidade de espaço o auxílio e interlocução que um pesquisador necessita para poder realizar o seu trabalho foram oferecidos. A família Santana, além de me acolher em casa, propiciou um conhecimento em relação à etnia Potiguara, algo que dificilmente encontraria em livros ou relatos. Nesse sentido, a cada viagem, ia se instaurando possibilidades de compreensão sobre os contextos diferenciados da etnia Potiguara.

Dentre os Potiguara, foi com Dona Creuza e o Professor Daniel que nasceu uma relação de afetividade e interlocução, visto que acompanharam toda a minha trajetória e as dificuldades que foram impostas pelo percurso escolhido. Quando se diz “começar a aprender” ou “buscar uma forma diferente de compreensão”, foi justamente o que se fez necessário para que eu conseguisse dar um delineamento ao projeto e chegar ao texto final – a dissertação. Durante minha vida acadêmica na graduação e, posteriormente, na especialização, não tinha idéia do que vinha a ser uma etnia, menos ainda os Potiguara⁴. Quando ouvia algum relato que os enfocasse, quase sempre as questões eram relativas aos problemas materiais/econômicos ou mesmo policiais, nunca diziam respeito à formação social ou outros atributos que devem estar associados a um grupo étnico. Dessa forma, dentro do meu imaginário existiam mais dúvidas do que certezas.

A ida ao campo de pesquisa⁵, conforme será relatada, foi muito significativa, mas foram as leituras e subseqüentes incursões que me auxiliaram a traçar uma possibilidade de conhecimento em relação à etnia do outro lado do Rio Camaratuba. Para um melhor detalhamento da entrada em campo, se fez pertinente trazer um pouco do diário de campo e as primeiras impressões como professora e pesquisadora.

No primeiro momento em que a orientadora me passou o número de um telefone celular de um ex-orientando dela, e ressaltou que seria uma ótima oportunidade de chegar até o universo da pesquisa, fiquei muito ansiosa. Afinal não tinha ideia de como vivia aquele povo indígena que, ao mesmo tempo, estava tão próximo e tão distante de minha realidade.

⁴ Localizam-se no litoral Norte da Paraíba.

⁵ A metodologia esta abordada no item 1.3.

O professor José Glebson Vieira estava na Baía da Traição realizando pesquisas de campo, tendo em vista a elaboração da sua tese de doutorado. Glebson foi muito receptivo ao telefone e marcamos para um segundo contato a confirmação da minha ida. Eulália Bezerra⁶ combinou que nós viajássemos juntas, já que ela tinha o mesmo propósito: conhecer uma área indígena.

O desconhecido nos propicia dúvidas e medos e, junto com ele, certezas e alegrias, coisas que o tempo se encarrega de dosar. Quando formamos uma opinião sobre algo durante toda uma trajetória, as reconstruções são complexas e ativam percepções distintas. Visitar esta aldeia tinha uma conotação diferente o que me permitiu vivenciar a problemática desse trabalho. Não era um cenário qualquer, visto que eu já estava com pré-noções do que iria encontrar, bem como de todas as indagações construídas ao longo de uma trajetória de vida.

A percepção em relação ao que encontraria era fruto da formação etnocêntrica adquirida anteriormente que, segundo Rocha (2006), nos impede de reconhecer as diferenças por estarmos convictos de que a nossa maneira de ser e agir é a correta, e o grupo do outro, deve funcionar de maneira desordenada, por não seguir as regras que reconhecemos como corretas. Rocha, na definição a seguir, auxilia na percepção dos questionamentos propostos:

O grupo do “eu” faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do “outro” fica nessa lógica, como sendo engraçado, anormal ou ininteligível. Esse processo resulta num considerável reforço da identidade do “nosso” grupo. (ROCHA, 2006, p.09).

A visão etnocêntrica estava na minha bagagem mental, mas todos os itens de aprendizagem podiam ser moldados ou mesmo modificados em dadas circunstâncias. Afinal, é partindo dessa pressuposição que a Antropologia se constituiu como ciência. Perceber, perguntar e tentar construir novos conceitos foram desafios, especialmente, nos momentos iniciais de apresentação ao mundo que supunha ser por mim conhecido.

Foram dois dias de intensas preocupações. Não tinha a menor noção sobre quem iria encontrar. Apesar da cordialidade ao telefone, tinha dúvidas em relação à recepção, o tempo demorava a passar e nada mais restava, a não ser pensar nos detalhes finais da viagem, que ficou marcada para o final de semana seguinte.

Ao organizar o material para viagem, meu filho mais velho (na época com 10 anos), pediu para falar comigo, pois estava muito temeroso, ao saber que eu iria trabalhar com “índios”. Ele temia que eu tivesse um contato direto com “os índios”. Os livros do 4º ano utilizados por ele mostravam rituais de antropofagia ou seja: fui informada pelo meu filho que

⁶ Que compartilha da mesma orientadora.

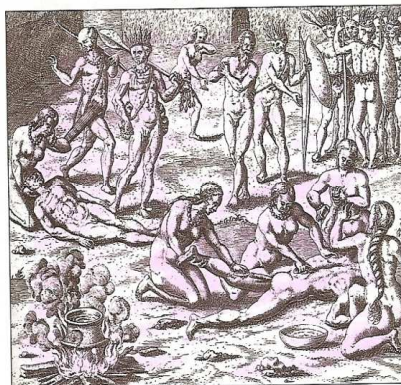
“índio comia gente e que as pessoas de pele branca costumavam ser as preferidas”. Evidente que parte dessas concepções foram construídas por ele, tendo como ponto de partida a forma como ainda é tratada a temática indígena nos instrumentos didáticos pesquisados para tal processo, o que me fez pensar no modo como uma criança constrói sua visão de mundo, já que na minha vida doméstica não primamos por uma visão etnocêntrica com relação aos chamados grupos minoritários. Ao mesmo tempo, vivendo em Campina Grande, não é comum ter contato mais direto com essas realidades. Desse modo, a escola se torna a janela através da qual os jovens vão adquirindo instrumentos para ler o mundo, mesmo que orientados.

Ao analisar os livros, me deparei com a cena apresentada a seguir, em uma das coleções aprovadas no PNLD para o ensino de História, na sequência a cena de um empalamento⁷. Ao analisar a imagem, compreendi de onde vinham as ideias de antropofagia:

A guerra era muito importante para os tupis

Os tupis eram povos guerreiros. De acordo com relatos de colonizadores e de viajantes, como o alemão Hans Staden, os tupis não faziam guerras para conquistar terras ou para se apossar dos bens dos adversários. O objetivo da guerra era capturar inimigos para executá-los e comê-los, vingando assim a morte dos antepassados.

A execução do prisioneiro era um dia de festa na aldeia. Todos comiam da carne do prisioneiro morto. Apenas o matador não devia comê-la.



Corpos de inimigos sendo preparados por tupinambás. Gravura de Theodore de Bry.

30

Figura 01 – Corpos de inimigos sendo preparados por tupinambás. Fonte: Gravura de Theodore de Bry (APOLINÁRIO, 2005, p.30 3ª série 4º ano).

Eis a análise feita no Guia de Livros Didáticos, PNLD 2007 sobre os textos da coleção Projeto Pitangá:

⁷ É uma técnica de tortura e execução antiga que consistia em espetar uma estaca através do ânus até a boca do condenado, para levá-lo à morte (EMPALAMENTO, 2009).

Os textos apresentados são claros e adequados as séries que se destinam, excetuando-se o volume de quarta série, portador de um conteúdo mais tradicional e complexo para sua faixa etária convencional os textos da coleção não são muito longos e sempre apresentam elementos de descanso visual como fotografias, ilustrações e exercícios e várias seções como Descobrir, Vamos fazer, Investigar, Imagine, Na linha do tempo, Galeria de personagens. Porém alguns parágrafos são extensos com linguagem difícil. (BRASIL, 2006a, p. 161)

Na publicação que trata da avaliação dos livros submetidos ao PNLD, quando nos debruçamos na questão das ilustrações, somos levados a perceber que a proposta é de trabalhar de forma coerente e integrada os textos e as ilustrações, sem causar nenhum comprometimento à obra (BRASIL, 2006 a). No parecer dos avaliadores, a citada coleção de qual retiramos a ilustração sobre empalamento, recebeu o seguinte comentário:

Ao longo dos seus quatro volumes, a coleção veicula uma imagem positiva da população indígena com o objetivo de mostrar a existência de contextos sociais e culturais diferentes daqueles vividos pelos alunos, bem como aponta sua antecedência nas terras em relação aos europeus. (BRASIL, 2006a, p.162 -163)

Contudo, pelo comentário feito pelo meu filho, podemos dizer que os alunos são levados a uma construção de imagem e identidade na qual os índios são aprisionados num eterno devir: os colonizadores se espantaram e registraram os rituais que mais lhe provocaram espanto: a antropofagia, a saudação lacrimal e o sistema de parentesco. Os autores, no afã de valorizar a pesquisa e o registro histórico, parecem não perceber que geram um choque que redundará em mais etnocentrismo. Ao mesmo tempo, quando estávamos pesquisando e escrevendo, tomamos conhecimento da reação de uma mãe, indignada com a gravura, alegando que esta geraria nos alunos o desejo de imitar tal gesto. Perguntamo-nos qual a dificuldade em se garantir a apreensão do material pedagógico nas proposições feitas pelos seus autores? São professores preparados para utilizar os livros selecionados, são capazes de apreender tais propostas? O livro é mais uma vez fonte de polêmicas e rejeições. Segue um trecho da matéria “Livro didático infantil com imagem de tortura choca País” ,do portal “O Dia On line”:

Livro didático infantil com imagem de tortura choca País

A cabeleireira Hirlene Barboza dos Santos, 39 anos, denunciou o caso ao jornal O DIA depois que o filho M., 10 anos, mostrou em casa o que tinha acabado de aprender na Escola Municipal Coronel PM Flávio Martins Albuquerque, em Sulacap. “Tomei um susto quando vi a gravura. Nunca tinha visto uma cena dessa. Na sala de aula, a figura agitou os estudantes, que já estavam comentando o fato antes mesmo de a matéria ser dada”, criticou a mãe. Para ela, o maior medo é que as crianças resolvam imitar a ilustração. “Eu sei que se trata de um fato histórico. Mas nessa idade eles copiam tudo o que vêem, sem a maturidade para avaliar os riscos. Na época do filme ‘Tropa de Elite’”, as crianças colocavam sacos na cabeça uma das outras”, crítica.



Figura 02- A cabeleireira Hirlene e seu filho de 10 anos mostram a gravura da tortura no livro.
Fonte: Foto Fábio Gonçalves / Agência O DIA

A Editora Moderna esclarece que as ilustrações contidas no livro, dos autores Maria Raquel Apolinário, Cesar da Costa e Cândido Domingos Granjeiro, devem ser analisadas dentro de seu contexto de época e de cultura, que faz parte do currículo dessa série escolar. No caso da gravura de Theodore de Bry, ela mostra a visão de um artista do século 16. “São reproduções de pinturas ou gravuras históricas presentes em museus, bibliotecas e acervos públicos, cuja visita faz parte do currículo extracurricular dos estudantes dessa faixa etária”, diz a nota. A editora informa que a partir do ano que vem a publicação não terá mais esta gravura, já que a cada edição 50% das ilustrações e textos são substituídas. Para a psicopedagoga Tânia Marcia Ferreira Nunes, que atende alunos de escola particular, a gravura não é recomendada para o 4º ano. “A barbárie sempre esteve presente na Antiguidade. Mas é preciso poupar nossas crianças de tanta violência, porque elas não têm maturidade para essa realidade”. Professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Alzira Batalha, diz que cenas chocantes são desnecessárias. “Outras gravuras poderiam ter sido usadas, para não banalizar ainda mais a violência”, diz a educadora.

Gravurista do século 16 retrata cultura indígena

A gravura do francês Theodore De Bry, feita em 1540, retrata hábitos culturais dos povos tupis, cujos integrantes executavam seus adversários para vingar seus antepassados. Considerado um dos mais importantes gravuristas do século 16, Theodore tem obras no acervo da Biblioteca Mário de Andrade, que é o principal acervo público de São Paulo, com entrada gratuita para estudantes. As cenas mostram índios tupinambás aprisionando tribos inimigas. As imagens, com base nos relatos dos primeiros europeus que tiveram contato com indígenas brasileiros, revelam rituais de tortura praticados pelas tribos. Em outra gravura de De Bry, os tupinambás comem adversários para incorporar o espírito guerreiro do inimigo.

Entre a perplexidade e a indiferença

A ilustração deixou mães perplexas na Escola Municipal Coronel PM Flávio Martins Albuquerque, em Sulacap. “A gravura traz muita violência e pode deixar as crianças impressionadas. É horrível”, observou Lourdes dos Santos, 36, mãe de aluna de 9 anos da 4º ano. Outra mãe, Maria Aparecida, achou a imagem forte demais. “É forte até para mim. Fiquei chocada”, diz, com o filho de 10, na 4º ano. Vera Regina da Silva Lima, 37, recomenda atenção: “Não precisava ser tão explícito. Na turma da minha filha de 5 anos no Jardim 2, a amiguinha dela disse que fez sexo com o namorado. As crianças estão vendo o que não devem”. Com filho de 11 anos no 5º ano, Gilvania da Silva, 38, aprovou o livro: “Não vejo nada demais. Meu filho precisa saber sobre a vida”. Mãe de menina de 6, no CA, e de menino de 9, no 3º ano, Maria Aparecida Araujo, 38, alega não poder ocultar a realidade. “Converso muito com meus filhos”, diz.⁸

O que choca em uma gravura que de acordo com os autores da obra e avaliadores do Ministério da Educação é pertinente ao contexto que se apresenta? A perplexidade está na suposta “violência” que a gravura sugere ou na dificuldade de compreender para justificar contextos históricos? Educadores se posicionam contra ou a favor, mas o livro foi apresentado, escolhido, comprado e distribuído, o que relaciona todo um percurso em que o mesmo foi inserido para chegar à escola. A imagem se apresenta inadequada na percepção da mãe, por ser atribuída a um grupo indígena, mesmo que no passado ou por nossa sociedade não compreender os contextos culturais vivenciados no passado, ou construídos a partir deles?

Diante de tantas perguntas e tão poucas respostas, a polêmica causada pela imagem foi a demonstração do desacordo que persiste no processo educativo. E a esse respeito, nos defrontamos com as vacilações sobre o que pode e o que não pode constar nos conteúdos a serem ministrados no âmbito da sala de aula. O mesmo parece se dar quando somos confrontados com as ilustrações que acompanham os textos nos livros didáticos. Se o texto é coerente, se as imagens são adequadas à idade são perguntas que no desdobramento da pesquisa, tentaremos apresentar algumas respostas, para uma melhor compreensão das colocações feitas antes da ida à campo.

O manual do professor do livro da 3ª série (4º ano) traz colocações pertinentes sobre a discussão proposta, conforme segue:

Discutir a presença de povos indígenas no continente americano muito antes da chegada dos europeus é importante para romper com a visão eurocêntrica da história, que coloca a Europa como o centro de todo conhecimento histórico. Daí

⁸ **Fonte:** http://odia.terra.com.br/porta/educacao/html/2009/6/livro_didatico_infantil_com_imagem_de_tortura_c_hoca_pais_17155.html acesso em 30/07/2009 as 19:00,

não ser correto falarmos em “descobrimto”, uma vez que aqui já habitavam populações nativas. (APOLINÁRIO, 2005, p.27)

A proposta é coerente, mas o destaque fica no livro do professor, que necessita fazer leituras adicionais e junções com conceitos que deveriam ter sido adquiridos em seu processo de formação. O fato de informações como essas estarem presentes no final do livro, na parte que se caracteriza como própria ao professor e que não consta no exemplar distribuído aos alunos, necessariamente não implica em um aproveitamento. O que foi percebido nas últimas colocações feitas nos principais jornais de circulação nacional, sobre a imagem do ritual de empalamento que destacamos, conforme segue trecho da matéria “Rio recolhe livro didático com figura imprópria para crianças”:

O livro didático de história da Coleção Projeto Pitangüá da Editora Moderna será recolhido da rede municipal de ensino do Rio por ter uma gravura considerada inapropriada para as crianças. A figura mostra um ritual de tribos indígenas do século dezesseis, em que povos tupis executavam seus adversários para vingar os antepassados.

[...]

Em nota, a Secretaria disse que os livros didáticos da rede de ensino do Rio são escolhidos a partir de uma lista elaborada, avaliada e determinada pelo Ministério da Educação.

Outro lado

A Editora Moderna informou, em nota, que todas as ilustrações da edição 2005 do livro Pitangüá-História 3 são reproduções de pinturas ou gravuras históricas presentes em museus, bibliotecas e acervos públicos cuja visita faz parte do currículo extracurricular dos estudantes dessa faixa etária. Por se tratarem de material histórico, inserido num livro de estudo de História, as ilustrações devem ser analisadas dentro de seu contexto de época e de cultura.⁹

Ficam as indagações, se de uma lado uma secretaria que escolheu um livro aprovado pelo Ministério da Educação (por uma equipe formada no âmbito de um instituição pública) estaria certa, ou se no outro lado, os professores, alunos e pais, que participam do processo educativo, estão certos quando rejeitam o material recebido. É possível nesse livro, em foco, problematizar, tendo em vista que o mesmo está possibilitando essa discussão, sem que necessariamente tenhamos que, de modo apressado, decidir quem está certo ou errado, na sua totalidade. Nessa mesma obra, conforme trecho do manual do professor, no qual se sugere a preparação de um material para uma atividade, temos uma nota intitulada “Organizar o conhecimento”, que auxilia o docente a compreender certas apresentações:

⁹ FOLHA ONLINE, 2009. disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u579370.shtml> . acesso em 10/06/2009 - 13h51

Grande parte da produção iconográfica que tem como objetivo de representação do Brasil da época da conquista data o século XIX e se insere no projeto oficial de construção do Estado e de uma identidade nacional. Nesse sentido, é importante ressaltar para os alunos que a pintura *Descobrimento do Brasil*, de Aurélio Figueiredo, não deve nunca ser interpretada como um do momento da chegada dos Portugueses ao Brasil, mas sim como expressão do imaginário do autor e das condições históricas em que ele viveu. Aliás esse é um cuidado que sempre se deve ter com a análise de uma obra de arte, principalmente quando data de um período posterior ao objeto que se quis representar. (APOLINÁRIO, 2005, p.33 – 3ª série 4º ano).



Descobrimento do Brasil. Pintura de Aurélio de Figueiredo, de cerca de 100 anos atrás.

Figura 03 - *Descobrimento do Brasil*. Pintura de Aurélio de Figueiredo, 100 anos atrás.
Fonte: (APOLINÁRIO 2005, p.40, 3ª série/ 4º ano)

O texto acima citado e a respectiva imagem estão no manual do professor e de certa forma, segundo os autores mencionam, cada imagem deve ser pensada em sua época e contextualizada, dando possibilidades de construções distintas. Embora o livro traga essas colocações, é questionado por professores de forma significativa, ao ponto de mobilizar uma secretaria de educação para retirá-lo. Ficamos com muitas perguntas e provocações que nos levam a refletir sobre a forma como a diversidade cultural étnica- indígena é colocada nos livros didáticos, os suportes nos manuais destinados aos professores, e a compreensão desses suportes por parte dos educadores envolvidos no processo educativo. A visão etnocêntrica está presente. É o cerne do problema, e parece que tudo se resolve apenas com a retirada de um livro que incomodou. Não se aproveita para discutir as visões que a sociedade vem produzindo sobre o outro, e quem é o outro no nosso mundo. Ao mesmo tempo, na pesquisa

encontramos com situações mais problemáticas e que não foram, alvo de contestação por parte de mães como as imagem do livro da Coleção Pitanguá, como o caso que agora apresentamos: se uma imagem do suposto real do passado causou tantas contestações, o que dizer da fabulação da história, ou seja, a apresentação dos contos de fadas para auxiliar o educando na percepção e visão de mundo.

Se uma imagem do francês Theodore de Bry impressiona ao ponto de se solicitar a retirada das obras didáticas, o que solicitaria uma mãe se as imagens fossem de fadinhas, dragões ou castelos nos livros didáticos? Do local ao global? De que local estamos falando? Seguem algumas imagens de uma obra aprovada no PNLD 2007 e que não foi motivo de nenhuma polêmica por seu conteúdo:



Figura 04 – A Bela Adormecida e as Fadas
Fonte: (LIMA, 2005, p.16 1ª série 2º ano.)



Figura 05 – A Bela Adormecida e as Fadas na Floresta
Fonte: (LIMA, 2005, p.16 1ª série 2º ano.)



Figura 06 – A Moradia das Pessoas Antigamente e Hoje.
 Fonte: (LIMA, 2005, p.29 1ª série 2º ano.)

O PCN de História do ensino fundamental, no primeiro ciclo sugere que: “O ensino de história seja focado na percepção das semelhanças, diferenças, as permanências e transformações no modo de vida cultural, social e econômico” (BRASIL, 1997:39). Os objetivos são pautados no cotidiano da criança, a história é construída com vários pressupostos da realidade vivenciada, e não decorrente de fábulas inerentes ao dia-a-dia vivenciado. Segue um fragmento de texto de um livro de História aprovado no PNLD 2007.

A Bela Adormecida

Eu sou AURORA, PRINCESA do reino. FILIPE e eu estamos casados e felizes há muitos anos.

Parece que foi ontem que FILIPE nos salvou das garras de MALÉVOLA...

Tudo começou no dia em que nasci. Meu pai, REI ESTEVÃO convidou muitas pessoas para celebrar meu nascimento[...] (LIMA, 2005, p 10)

Se for uma questão de permitir que o local se constitua na base, a partir da qual a visão de mundo espelhe uma nova concepção, como compreender a contribuição de fábulas européias quando temos o Saci-Pererê, a mula-sem-cabeça, caipora, a comadre fulozinha, dentre tantos personagens do nosso folclore? É desafiante compreender as contribuições que textos imagéticos e escritos como os citados acima podem auxiliar no processo de formação nas séries iniciais, dentro do contexto escolar, na perspectiva de compreensão do local, do global. Conforme indicam os parâmetros, compreender o local e global é importante para os educandos em seu processo de formação, mas ao trazer uma fabulação distante da realidade desse educando, essa possibilidade se esfacela. Nessa perspectiva, uma gravura do francês Theodore de Bry pode, de certa forma, trazer mais sentido que imagens de fadas, bruxas ou

castelos que sequer são comuns no nosso folclore, enquanto os tupinambá fazem parte da nossa história. Para justificar essa percepção, segue um trecho do PCN de História :

Nesse aspecto, é importante a compreensão do “eu” e a percepção do “outro”, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. Para existir a compreensão do “outro”, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo do convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o “outro” exterior, o “forasteiro”, aquele que vive em outro local. Para existir a compreensão do “nós”, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados.

O trabalho com identidade envolve um terceiro aspecto: a construção de noções de continuidade e permanência. (BRASIL, 2001, p.32 – 33)

Se uma imagem por estar relacionada a temática indígena pode causar tantos questionamentos ou até mesmo colocar em dúvida a lisura de um processo como o PNLDT, isso possibilita analisar como estão sendo tratadas as temáticas relacionadas à diversidade cultural. Nesse recorte, a diversidade cultural étnica-indígena, nas séries iniciais, são deixadas de lado e se priorizam “fadinhas”, “belas adormecidas”, ao invés de uma imagem como a do “empalamento”. Justifica-se, assim, o porquê do livro que trouxe a gravura de Theodore de Bry ter provocado polêmica. Para nós é a oportunidade de questionar e tentar compreender essas dificuldades. Foi com o intuito de compreender o incompreendido que a primeira incursão a campo nos possibilitou, antes mesmo de iniciar, questionar a visão do meu filho, que me imaginava indo parar em meio a índios antropófagos, bem como, ao se, destacar a matéria sobre o livro da coleção Pitangüá, quando da finalização do processo de escrita, percebemos a rica oportunidade de produzir uma reflexão sobre as abordagens construídas em torno das aldeias, contemplando ou não a temática indígena.

A primeira ida a campo foi cercada por inúmeras dificuldades, no que tange ao apoio familiar, inicialmente por falta de informações e de certa forma, o próprio tema escolhido que é cercado de pré-noções por parte da sociedade em torno das aldeias. Dos mais jovens aos idosos, fui alertada sobre os riscos que cercavam quem se atrevia a buscar algum tipo de informações, questionavam a “autenticidade do grupo”, e faziam perguntas sobre o abuso de álcool, e o envolvimento em ocorrências policiais por parte do grupo reconhecido no estado da Paraíba. Após uma longa conversa, a firmeza sobre o que eu realmente queria, convenceu a todos.

Os episódios em minha casa fortaleceram a hipótese de tentar compreender o quanto somos despreparados para a diversidade étnica indígena existente no Brasil.

Depois de uma viagem tranquila, apesar das curvas e do enjôo do meu filho, finalmente estávamos no município de Baía da Traição. Por precaução, fiz minha primeira incursão acompanhada até o local por marido e filho. Paramos numa sorveteria para pedir informações sobre a localização da praça principal e, para minha surpresa, ela ficava a poucos metros de distância daquele local onde nos encontrávamos.

Na medida em que o tempo passava, eu ia ficando mais preocupada. Foi então que surgiu um rapaz de boné e mochila nas costas, eu e Eulália falamos em uníssono: “é ele”. E para nossa felicidade total, o professor José Glebson Vieira era um jovem agradável, que fez a mediação ao me apresentar a uma família e permitir, através desse processo, o acesso significativo ao universo que existia de forma equivocada em meu imaginário. Ele deve ter percebido a minha ansiedade e, como eu havia falado em conhecer, ou mesmo localizar as escolas públicas, ele nos mostrou duas escolas, sendo uma municipal e outra estadual.

Sáimos da barraca por volta das 13h30min para almoçar e, no caminho, observei que uma senhora estava vendendo pé-de-moleque feito na folha da bananeira. Não resisti e comprei. Glebson ficou observando um pouco afastado e, ao nos dirigirmos ao restaurante para almoçar, ele comentou que aquela senhora era de uma aldeia próxima a que ele estava. Esse foi o meu primeiro momento de percepção em relação ao quanto eu desconhecia o que era ser índio, pois no fundo imaginava que apareceriam marcas distintivas ao olhar de todos, inclusive ao meu.

Durante toda a manhã, o nosso interlocutor ficou atento a cada palavra. Ele tentava ver além das aparências. Ao longo da caminhada, ele atinava para cada questionamento e deduções primárias. Não imaginava que, de certa forma, eu também tentava compreendê-lo para não cometer equívocos em minha primeira ida a campo.

Após um longo percurso, de moto-táxi e caminhada, começamos, finalmente, a adentrar no território Potiguara, a da ocupação territorial e a distribuição geográfica das aldeias que são descritas no tópico a seguir.

1.2.1 Mapa das Terras Indígenas Potiguara, sua Representação Geográfica e uma imagem representando a área limítrofe

À margem direita do Rio Camaratuba a Aldeia Lagoa do Mato, à margem esquerda Barra do Camaratuba, distrito do município de Mataraca e última praia do Litoral Norte da Paraíba, uma vila de pescadores e um parque de energia eólica.

O mapa traz um detalhamento da proximidade geográfica das duas realidades sociais. O limítrofe em termos geográficos é um curso natural de água doce que desemboca no Oceano Atlântico.

Uma representação gráfica obtém sentido quando interpretada e contextualizada em sua magnitude. A escola escolhida fica na vila de pescadores. O rio é usado de forma comunitária, não é delimitado o espaço que pertence a um grupo, ou ao outro. As crianças brincam sem separação. Mas é na escola que se percebe o desconhecimento das diferenças socioculturais identitárias. A lógica do mapa vai estar pautada na possibilidade que se tem de caracterizar algumas situações que não estão claras na legenda. Apesar de estarem atualizadas em termos de referência, essas representações já sofreram modificações pertinentes, enquanto realidade atual.

Estar ao lado não significa, conforme foi evidenciado ao longo da pesquisa, compreender todos os aspectos da organização social de um grupo étnico. O mapa serve para apresentar o que é reconhecido como área indígena e áreas limítrofes. O mapa não apresenta a leitura que pode ser evidenciada ao se adentrar no universo Potiguara e em poucos minutos sair no rio Camaratuba, passar de balsa e estar na vila de pescadores.

Apesar do pouco distanciamento, algumas passagens pertinentes foram possibilitadas graças à apresentação feita, da área, pelos professores Daniel e Samuel que de forma adequada explicaram que as configurações existentes no mapa que foram alteradas. Hoje existem 29 aldeias, o que dá margem a novas leituras das configurações locais existentes.

Segue uma citação importante da cartilha *Os Potiguara pelos Potiguara*, os professores indígenas contando um pouco de sua própria história (2005):

No início do século XVI, a região onde está localizada a Baía da Traição, era habitada pelos Potiguara, uma das tribos mais aguerridas do litoral brasileiro. Índigena, mas tarde denominado São Miguel, existia uma grande lagoa que era um verdadeiro mar de água doce, circundada por densa vegetação, em que predominava um imenso cajual. Esta lagoa se comunicava com o oceano nas proximidades do local, posteriormente denominado Forte e era conhecida pelo nome de Acajutibiró, que se estendeu a praia. (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 2005, p. 09).

A referida cartilha, produção textual tão rica, pois nos apresenta a visão dos Potiguara sobre si mesmos, não está disponível nas escolas não indígenas, mesmo nas áreas vizinhas, ficando como referência apenas nas escolas existentes no interior das aldeias. A falta de material de apóio didático-pedagógico que trate da temática indígena foi evidenciada pelos docentes, principalmente no que diz respeito aos índios no Nordeste. Os mapas que seguem

ilustram a proximidade e a necessidade de abordagens sobre os vizinhos Potiguara, outros grupos existentes na região e em todo o Brasil, por se tratar de um país de pluralidade étnica.



Figura 07 – Mapa da pousada Porto das Ondas de Barra do Camaratuba.
Fonte: Folder da pousada Porto das Ondas (2003).

A figura 07 representa o limite geográfico entre a Barra do Camaratuba e seus vizinhos, os Potiguara que ficam do outro lado do rio Camaratuba, apresentado de forma simplificada, por se tratar de um folder promocional sem escala ou qualquer referência oficial. No entanto, o material possibilita a compreensão imagética sobre a área limítrofe entre a etnia Potiguara e seus vizinhos, os moradores do Distrito de Barra do Camaratuba.

Já a figura 08 é um mapa das terras indígenas Potiguara, tendo atualmente outra configuração redesenhada, por questões internas, não abordadas nesta dissertação.

Segue um mapa da área potiguara como um todo, apresentando os limítrofes entre aldeias e vila de pescadores, possibilitando compreender a proximidade ou o distanciamento geográfico:

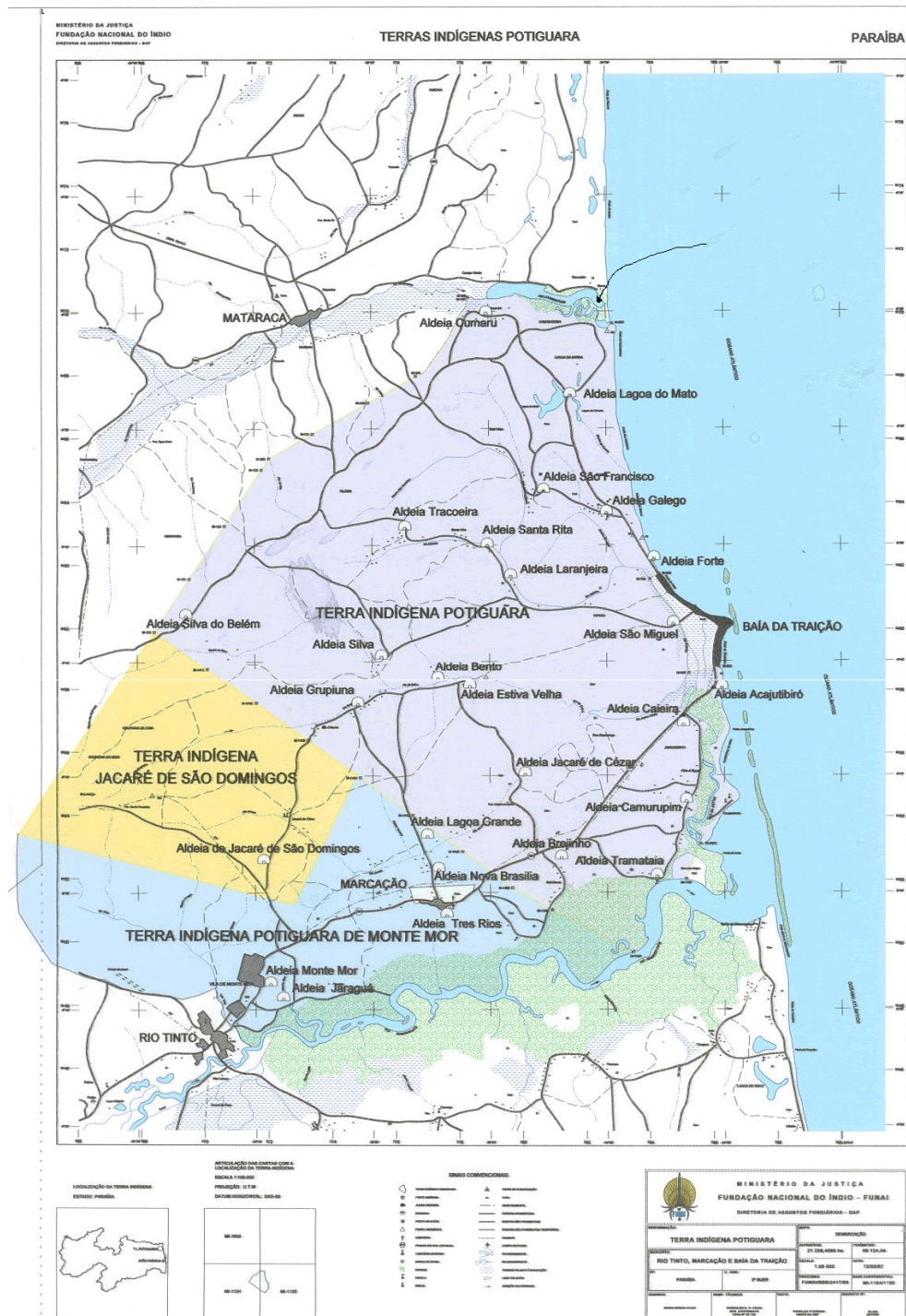


Figura 08 – Mapa das terras indígenas Potiguara
Fonte: www.seplan.pb.gov.br/cooperar

O momento exato em que saímos do espaço não indígena para o espaço indígena, só pôde ser percebido pela presença de uma porteira separando as áreas e um posto da FUNAI.

Ao me deparar com a pouca diferença entre esses territórios, lembrei das aulas de antropologia sobre as significações que podiam ser dadas a lugares e objetos e que ser índio

não era algo relacionado à genética: tratava-se de algo muito distinto. Talvez eu não tivesse conhecimento suficiente para explicar essa parte, mas vieram em mente elementos das teorias da etnicidade e o significado de pertença explicitado em Max Weber no contexto da pertinência à raça (WEBER, 2004, p. 271). Ser de um grupo étnico-indígena estaria muito além de características físicas, o significado de pertença era algo que remetia a construção social, e que o sentimento de pertença não estava pautado unicamente no ato de se identificar como tal, mas, além de reconhecer, ser reconhecido como portador de uma dada etnia, aqui nesse recorte, a Potiguara.

A questão que é discutida e apresentada por alguns autores, especialmente Hobsbawm, implica na percepção de formas distintas de construção de tradições. Não pude deixar de recordar trechos no livro “A invenção das Tradições”, especialmente a parte sobre o saioite kilt¹⁰ e as possibilidades de construção e reconstrução de uma dada realidade. Eu olhava cada ponto e tentava fazer perguntas pertinentes ao contexto. Nessa coletânea, Hobsbawm (1997) apresenta as construções vindas ou não de um passado imemorial, mas legitimadas como algo atribuído a esse passado, quanto à tradição. O kilt foi ressignificado com uma carga simbólica, sendo a mesma construída e aceita socialmente. Questões como essas auxiliam na percepção de realidades distintas como os aspectos apresentados durante a incursão a campo, nas terras Potiguara.

Coloquei-me na posição de observadora e ouvinte. No fundo, tinha medo de fazer algum comentário do tipo “isso sempre foi assim?”, ou “isso sempre existiu aqui?” O estado de alerta em que me encontrava era visível, porém, tentava manter uma postura firme. Cheia de dúvidas, elas eram minhas únicas certezas, frase que recordei bem de uma aula na condição de aluna especial, e que não compreendia o contexto, e significado imediatamente, entretanto naquele momento fazia sentido.

O conflito entre familiaridade e descoberta se deu a todo momento, desde a preparação, até a despedida. De certa forma, a visão etnocêntrica construída ao longo de uma vida foi sendo substituída pelo esforço para apreender o outro de modo relativizador. Em cada ponto de parada, voltava mentalmente às figuras e imagens que me acompanharam durante toda a vida (da escola primária até a universidade). Aquelas pessoas, as casas, se mostravam muito diferentes das construções feitas ao longo de toda uma vida. Para nós, com o nosso senso comum não relativizador, uma aldeia é uma imagem resultante do mundo do Xingu ou dos primeiros momentos de colonização – paliçadas ou grandes casas.

¹⁰ Saioite feito de um tecido de lã axadrezado (tartan) cuja cor e padrão indicam o “clã” a que pertencem .

No percurso de formação no mestrado, me deparei com teorias que mesmo tendo sido desenvolvidas há quase um século, mostram-se adequadas para se perceber e discutir os fenômenos contemporâneos. Só que, em termos de imaginário e senso comum, as categorias que norteiam tais percepções ainda são pouco permeadas pelos avanços teóricos no campo das Ciências Sociais. João Pacheco de Oliveira (1998) ao falar sobre a incapacidade que nós temos de construir o conceito e não modificar a percepção do senso comum. Índio é concebido não racialmente por nós, e para a população é um ser que representa uma raça. Só que tais construções teóricas ainda não se constituem em ferramentas oferecidas aos professores. Estou me referindo aqui ao (clássico) texto de Max Weber, presente em *Economia e Sociedade*, em que se faz uma discussão sobre o fenômeno da comunidade étnica. O cerne da sua argumentação pressupõe a crença numa origem comum como elemento norteador da constituição do próprio grupo. Não é relevante, em termos sociológicos, para Weber, se buscar a verdade racial. Ao contrário, o fundamental é se refletir no poder que a crença demonstra ao instaurar realidades sociais (WEBER, 2004).

Aqueles “índios”, que eu só conhecia no papel, foram tomando formas bem diferentes da idealizada.

Todavia, eu buscava nas aparências uma compreensão e, no fundo, estava tocada com o paradoxo entre toda uma construção de vida e a realidade de mundo. Adentrando na aldeia foi se configurando um cenário que me surpreendeu, pois cada pessoa apresentada a mim, de maneira formal, gerou um diálogo através do qual me vi confrontada com os meus pressupostos e preconceitos. Posso dizer que, ao final da viagem, as descobertas foram surpreendentes, já que me deparei com um mundo social que sendo diferente do meu, apresentava muitas coisas próximas. Notem que me vi cercada por professores, por mães e por jovens que, sendo indígenas e reveladores aos meus olhos, também apresentavam problemáticas próximas, pois sou mãe, professora e, lido com jovens.

Em um dado momento, encontramos lideranças juvenis e filhos de professores indígenas. Inicialmente, o nosso mediador conversou com os rapazes, até o momento em que me senti segura para participar do diálogo. O pai deles era professor e a mãe é colega de sala de um deles. O mais jovem comentou da dificuldade que tem ao ser reconhecido como filho de professor, e nos divertimos com as construções feitas por seus colegas de turma, coisas do tipo: “Ele é muito inteligente, só pode ser filho de professor”, ou mesmo “Como pode um filho de professor ser tão atrasado?” Ou seja, o fato de ser bom ou ruim está condicionado à filiação, tudo é atribuído ao fato de ser filho de professor.

Os comentários foram diversos, abrangendo o cotidiano, as dificuldades em estudar, os sonhos de se tornar um professor, de se chegar ao ensino universitário, as mudanças no mercado de trabalho, pois durante muitos anos todos os rapazes eram destinados ao trabalho da pesca e hoje, tem-se caminhos profissionais distintos. Naquele momento, percebi que a escola era um lugar para sonhar e alcançar metas. Eles não tinham o ambiente escolar, conforme me relataram, unicamente como um local para se buscar saberes. A escola os instrumentava para a luta cotidiana e qualquer conclusão de minha parte, seria algo precipitado em um encontro tão breve.

Tentando disfarçar todas as dúvidas que me assolavam, dei continuidade à conversa e perguntei que curso o mais jovem pretendia fazer. Ele pensou um pouco e falou Antropologia, fato que me surpreendeu, ele explicou que esse curso estava sendo oferecido em Mamanguape.

Ao continuar a caminhada, após a despedida dos rapazes, eu tinha muitas dúvidas. Porém, justamente as dúvidas me auxiliavam a desconstruir aquela imagem que havia construído em relação àquele grupo e aos demais existentes no Brasil. Afinal, eu não sabia o que significava ser índio e quanto mais adentrava no interior da aldeia, mais me ocorriam novas dúvidas e a temática indígena nos livros de História e Geografia se perdiam em meio a tantos questionamentos. Fui tentando remontar outras compreensões para fazer sentido aquela vivência. E mais que tudo, aprendi naquele momento que não se pode pensar que existe um modo de ser índio, e sim, ser Potiguara, por exemplo.

1.2.2 As Casas

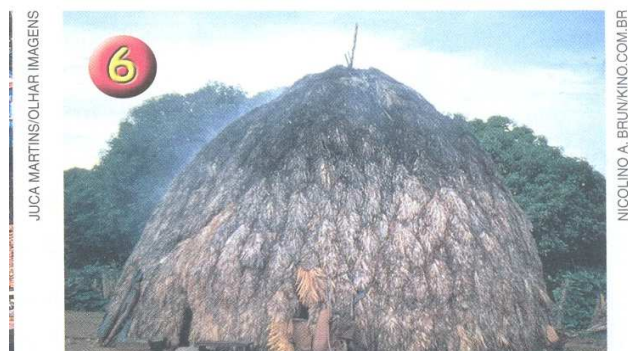
Ao observar a forma de moradia, mesmo tendo feito leituras diversificadas, eu imaginava encontrar “ocas”. No meu imaginário, índios só podiam morar em locais diferentes do que estava acostumada. Então observei cada detalhe daquelas casas de alvenaria. O tempo todo me questionava sobre a igualdade daquelas moradias com as casas que costumava observar nos municípios que visitava.

Mais uma vez lembrei-me de como os livros didáticos caracterizam, em quase todas as colocações, as moradias indígenas. A complexidade da situação se ampliou ao perceber que as ocas que existiam haviam sido produzidas para venda de artesanato. A cada casa uma mensuração em relação às semelhanças com moradias do cotidiano, não parecia as moradias que os livros apresentavam como sendo de indígenas, segue uma imagem das mais recorrentes em livros, quanto a moradia indígena:



Figura 09 – Aldeia A-ukre do povo Kayapó, 1990.
 Fonte: (CASTRO, 2004 - Coleção Caracol, 4ª Série/5º Ano)

As casas do imaginário eram diferentes, em vários momentos os textos imagéticos encontrados nos livros voltavam com intensidade e se diferenciavam da realidade vivenciada naquele momento. Não era para discordar ou imaginar que iria encontrar moradias semelhantes às encontradas nos manuais didáticos, mas necessitava de uma diferenciação em termos visuais que não fosse tão semelhante às casas já construídas no imaginário “ocas”, então voltei a buscar outras formas de moradias apresentadas na pesquisa e para surpresa foi a imagem a seguir que se apresentou como “a moradia indígena”:



Maloca Xavante em Meruti (MG).
 leçam comparações.

Figura 10 – Maloca Xavante em Meruti (MG)
 Fonte:(LUCCI, 2004, p.45 – 1ª Série/2º Ano.)

Uma maloca, também presente como moradia indígena. Em suma, tanto a maloca xavante quanto as formas de moradia em círculo, existem e servem de moradia, todavia como

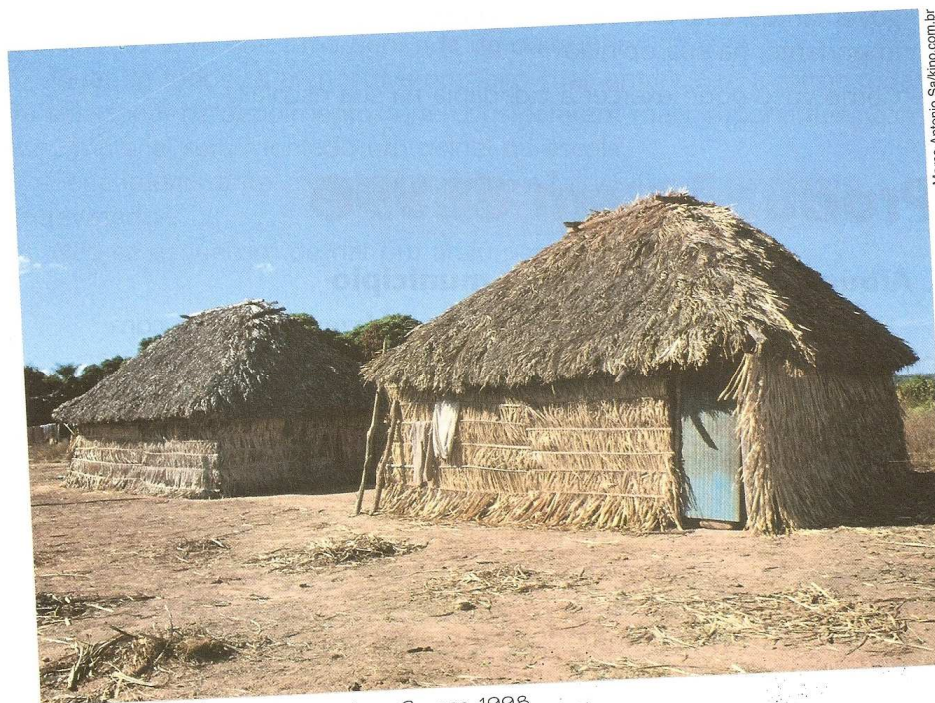
levar à compreensão dos alunos que os grupos aqui, na região Nordeste, têm formas de moradias que são, de certa forma, resultantes de uma aproximação maior com os não índios. A dificuldade percebida por não encontrar o que se apreende durante uma trajetória, é desafiante, no entanto permite se analisar do ponto de vista antropológico a necessidade de uma aprendizagem contínua, voltada para as transformações sociais dos grupos étnico-indígenas.

A homogeneização ainda é algo presente nas abordagens sobre moradia e não estão distantes questionamentos que acompanham o texto imagético e possibilita interpretações distintas, conforme texto escrito que acompanha o texto imagético, a seguir:

Comunidades indígenas: outra forma de organização

Os grupos indígenas têm diferentes costumes, crenças e formas de organização. A maioria, no entanto, vive em aldeias de 30 a 100 pessoas. Trabalham conforme as necessidades, sem o objetivo de acumular riquezas.

Muitas aldeias são isoladas; outras ficam perto das cidades e contam com serviços de saneamento: água encanada, rede de esgoto e coleta de lixo.



Aldeia Carajá, Ilha do Bananal, Mato Grosso, 1998.

Figura 11 – Aldeia Carajá, Ilha do Bananal (MT)
Fonte: (MONTENEGRO, 2004, p. 43 – 2ª Série/3º Ano.)

Segundo o texto escrito, que ressalta a diferença de costumes, e crenças e formas de organizações entre os povos indígenas, no mesmo parágrafo é colocado que apesar das diferenças apresentadas, em suma, é a mesma quantidade de pessoas e objetivos que são destacados para referenciar os povos indígenas, a tão questionada homogeneização está presente, mesmo quando a proposta parte do princípio de destaque das diferenças.

Ao entrar em uma das casas da aldeia, dei-me conta de que o interior daquela casa era semelhante a qualquer outra casa. Porém, a semelhança não se confirmou no uso dos quintais. A forma de utilização era coletiva. Glebson explicou que as fruteiras pertenciam aos moradores das casas em que elas configurassem no quintal e que as mesmas poderiam ser negociadas (a safra de frutos ou a posse integral da árvore), sendo que as safras das mangabeiras fora dos quintais pertenciam à comunidade. Bastava sair cedo e coletar os frutos.

Quanto às diferenças e semelhanças observadas nas formas de moradia, eram singulares a cada povo, podendo haver diferenças significativas em uma aldeia vizinha.

1.2.3 Chiquinha do Barro

Ao dar continuidade à entrada na aldeia, perguntei ao nosso interlocutor sobre os tipos de artesanato, pois havia observado que a loja estava fechada (uma loja para vender artesanato a turistas) por ser baixa temporada. Observei alguns quiosques em formato de oca e fui informada que eram pontos de venda de artesanato. Glebson falou da relevância do trabalho artesanal para o grupo. Perguntei se havia algum trabalho feito com argila e foi imediatamente citado o nome de Chiquinha do Barro.

Chegamos a uma casa em que uma senhora, aparentando sessenta anos, estava moldando uma panela de argila, ao mesmo tempo em que assistia televisão. Já me sentia despreparada antes de chegar ali, mas fui recebida com muita atenção e cortesia e fiquei à vontade para perguntar sobre a confecção daquelas peças e se tinham peças prontas para vender. Apesar das inúmeras perguntas, D. Chiquinha respondia a todas sem o menor embaraço.

Durante a conversa, aquela senhora mostrava uma percepção de vida muito diferente do que eu esperava. Ela apresentava recortes mostrando um certo desencixe em relação às perspectivas dos seus descendentes. Ou seja, eu esperava um discurso que fortalecesse aquela

prática artesanal como algo perene, que iria passar de mãe para filho, como se fosse uma herança que deveria perpetuar (reflexo da minha desinformação).

Lembrei mais uma vez de trechos da obra *A invenção das tradições*, de Eric Hobsbawm e dei-me conta de que não iria obter respostas de acordo com as minhas expectativas. As tradições existiam, no momento em que se necessitava que elas existissem, não eram invenções puramente e sim construções propícias para suprir às necessidades.

Em alguns momentos da conversa, tive a oportunidade de observar o quanto necessitava de um desprendimento de algumas construções feitas ao longo da minha graduação em Geografia e, dona Chiquinha, com suas mãos delicadas, moldando aquela panela de barro, estava contribuindo de maneira significativa para um inicial processo de mudança.

Passei minutos relevantes com Chiquinha do Barro (nome carinhoso pelo qual é reconhecida na aldeia Galego). Procurei escutar cada palavra, concedendo espaço para aquela senhora fazer seus relatos. Perguntei se havia uma técnica especial para confecção daquelas peças e ela me mostrou ferramentas construídas a partir de objetos simples. Nada era industrializado e isso era motivo de muito orgulho para aquela senhora. Feliz por ter conseguido observar algo que para nós não é corriqueiro, continuei sentada no sofá atenta a cada palavra. Foi então que aquela senhora parou de moldar a peça e, com um ar de tristeza, comentou que ninguém em sua família tinha aprendido a lidar com o barro. As escolhas eram outras; ao ouvir aquele relato, fiquei inquieta e perguntei se tinham peças cozidas (saídas do forno) para vender. Então, fui apresentada a um lindo jarro, única peça pronta em casa. As demais estavam na loja na entrada da aldeia.

Ao manusear o jarro, percebi que cada gesto meu era observado. Foi nesse momento que fui agraciada com o presente, olhei para o professor Glebson que sinalizou para que eu aceitasse. Realmente, não estava preparada para aquela situação. Lembrei-me de que na mochila, havia dois seixos de amazonita e, por impulso, retribuí aquele gesto tão significativo, mas fiquei um pouco desconfortável.

Agradei várias vezes o presente inesperado e comecei a perguntar sobre os tipos de peças produzidas. Fui apresentada a uma infinidade de utensílios, obtendo uma minuciosa descrição da utilidade dos mesmos. Cada peça que aquela artesã mostrava, apresentava-se como singular e auxiliava-me na reflexão sobre a importância atribuída às mesmas.

Após uma longa conversa, prosseguimos nossa caminhada. *Dona* Chiquinha do Barro conseguiu despertar algumas dúvidas e auxiliou no fechamento das primeiras impressões,

adicionando ferramentas novas, no sentido das interpretações sobre a vivência do povo Potiguara, naquele recorte.

1.2.4 A Chegada à Casa de Dona Creuza

Saindo da casa de Dona Chiquinha, o destino era o lugar em que nosso interlocutor antropólogo estava hospedado, com o intuito de fazer sua pesquisa de campo. O professor José Glebson foi a nossa chave de entrada naquele universo aparentemente comum e, ao mesmo tempo, marcado por diferenças que nem sempre estavam à mostra.



Figura 12- Casa de Dona Creuza.
Fonte: Acervo Pessoal.

Um quintal comum de uma casa situada em um povoado na zona rural, era o que parecia naquele primeiro momento. Antes, passamos por um pomar de mangueiras. A recepção foi a melhor possível.

Na apresentação, percebi que Dona Creuza, a dona da casa, separava mangabas. Ela sinalizou para que nós adentrássemos pela porta da cozinha, o que me agradou muito. Era uma forma de quebrar o protocolo de uma visita formal.

Fiquei curiosa ao ficar tão próxima de uma liderança. Logo compreendi que a palavra liderança naquele recorte tinha outra conotação. Naquele momento, eu não tinha subsídios para decifrar e, só depois de outras visitas e leituras, poderia encontrar algumas respostas.

Para começar a conversa com Dona Creuza, olhei atentamente para Glebson e ao mesmo tempo para a mangaba, ele compreendeu que, eu queria saborear algumas frutas. Dona Creuza compartilhou do jogo de olhares e ofereceu um caldeirão repleto de frutas, que aceitei. Começamos a conversar.

1.2.5 Finalmente um professor: a exposição do objeto de pesquisa

Fui apresentada a um rapaz por nome Daniel que, para minha surpresa, era professor das séries iniciais do ensino fundamental em Mataraca.

Conversei um pouco com Daniel, expondo o motivo daquela visita. Falamos das dificuldades da docência e também do livro didático. Concordamos em alguns pontos, o que facilitou o entrosamento.

Apresentei ao professor Daniel a pesquisa que pretendia desenvolver e fiz-lhe inúmeras perguntas sobre o processo de escolha do livro didático, no âmbito da escola que ele lecionava. Para minha surpresa, a escolha já havia ocorrido. Fui apresentada ao fruto dessa escolha que era uma das coleções do PNLD - 2007 (Programa Nacional do Livro Didático), o que era de muita importância para uma próxima visita.

Nos últimos momentos da conversa e ao relatar a necessidade de um retorno em breve, fui surpreendida com a oferta de um lugar para ficar, em resposta à minha pergunta sobre as pousadas existentes na Baía da Traição. Aceitei prontamente a oferta e hospitalidade, firmei um compromisso de ligar com antecedência para combinar melhor.

O fechamento daquela primeira visita foi marcado por uma sensação de quão pouco fora o tempo, para tantas dúvidas, assim como o reconhecimento e percepção das diferenças.

Durante todo o dia, recebi várias ligações. A maior preocupação era com os possíveis riscos que duas mulheres estariam correndo em uma “aldeia de índios”. Em algumas das ligações, meu filho insistia para que eu desse detalhes de como era um índio e quando eu respondia que naquele local existiam pessoas normais, que a fronteira que separava os grupos era cultural e nem sempre perceptível, imediatamente, lembrei do texto de Geertz (1989) (Interpretação das Culturas, o primeiro texto que falava da piscadela) e relutei quando meu filho insistia “que índio comia gente”. Lembrei-me a forma como a temática indígena costuma ser abordada nas escolas, auxilia muito as visões equivocadas da realidade.

Voltamos por João Pessoa. Ao chegarmos à casa de um casal de amigos, tive a possibilidade de constatar alguns desencontros de informações por parte da população, em

torno da aldeia. A primeira graça foi em relação ao nome do local que eu havia visitado, primeiro: Aldeia Galego e Baía da Traição.

As perguntas eram processadas o tempo inteiro: O que eles comem? Como se vestem? Tratam bem as pessoas? Como são as casas? Tem ocas? Dentre outras perguntas do gênero, tentei devolver as perguntas sem sucesso, foi quando a dona da casa começou uma conversa que teve um desdobramento confuso.

O questionamento era sobre a possibilidade dos Potiguara serem ou não índios de verdade. Surgiram várias perguntas sobre a língua falada, sobre as roupas e o uso de eletrodomésticos. Foi neste momento que tentei usar a antropologia para poder responder e compreender o motivo daquelas perguntas.

Falei das trocas culturais, da opressão sobre os povos indígenas e do processo de colonização no Nordeste do Brasil. Tentei explicar que a condição de ser índio não estava cristalizada em vestimentas, em uma língua própria, mas em fatores que iam muito além de tudo isso e que uma aldeia não era um lugar de espetáculos, mas sim de resistência e luta pelo reconhecimento das diferenças, pautadas no direito de ser diferente e fazer parte do conjunto, sem homogeneizar. Essa diferença não está pautada unicamente no fator biológico, mas na crença no pertencimento, individual e coletivo e acima de tudo, legitimada pelo grupo. Os questionamentos e as imagens que se apresentavam estavam distantes da minha construção de mundo. Permiti-me conhecer para ter dúvidas. Hoje e todos os dias ao acordar, sei que tenho mais a descobrir. (MACEDO, 2006).

Depois de idas e vindas e muitas leituras e solicitação de orientações voltadas para a temática indígena e educação, dentre outros temas abordados, é que tive a possibilidade de formar conceitos que me foram úteis, principalmente no que se refere à compreensão da forma como o livro didático é utilizado, a sua contribuição ou não, na percepção e valorização das diferenças culturais entre moradores índios e não índios.

Todas as formulações da primeira ida à aldeia foram significativas, todavia as construções posteriores, deixando de lado a primeira impressão, auxiliaram na forma de perceber o povo Potiguara. A aprendizagem foi algo presente, e contínuo. Sempre que tenho dúvidas, solicito ajuda de Daniel, Samuel e outros colaboradores indígenas para auxiliarem quando não tenho as respostas às minhas perguntas. Em algumas situações, os textos pesquisados, estudados ou presentes nos livros didáticos não dão conta de uma realidade vivenciada, surgindo então a necessidade de colaboração, conforme citada nesta pesquisa. A trajetória metodológica passou por várias etapas que serão sequenciadas para situar e

possibilitar uma visualização do que foi o percurso enfrentado por alguém que só sabia sobre índios, o que era compartilhado por parte dos não índios, ou seja, quase nada.

1.3 A METODOLOGIA UTILIZADA NAS COLEÇÕES E NA ESCOLA PESQUISADA: O “PORQUÊ” E O “PARA QUÊ” EM UMA ESCOLA TÃO PRÓXIMA ÀS TERRAS DO POVO POTIGUARA

Para efeito deste estudo, a metodologia utilizada foi a qualitativa, dividindo-se conforme descrito a seguir, em três etapas distintas e interconectadas. A primeira etapa consistiu em um levantamento bibliográfico em 25 coleções de livros didáticos de História e Geografia, das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco a forma como a questão indígena é abordada, além da busca em outras fontes bibliográficas, subsídios para atestar a pertinência ou não de determinadas formas de apresentação que não se mostrem relevantes. Após essa etapa e tendo digitalizado o resultado, o que gerou um banco de dados, demos continuidade ao levantamento.

Os procedimentos adotados para manusear as coleções foram os seguintes: separamos nas 25 coleções de livros didáticos todos os textos e imagens que remetessem à temática indígena. A partir daí, percebendo a diversidade de situações apresentadas, criamos um sistema classificatório. O uso de cores foi a maneira de construir uma classificação que já é uma leitura de mundo. Esse sistema foi utilizado para facilitar o acesso à informação pretendida no manuseio do material. E estabelecemos a seguinte hierarquia classificatória:

- a) vermelho: imagem ou texto com problema de compreensão da diversidade e respeito às diferenças;
- b) verde: imagens e textos aparentemente coerentes, mas passíveis de consulta a uma antropóloga (no contexto, a própria orientadora da dissertação, por possuir a especialidade pertinente);
- c) azul: imagens e textos coerentes;
- d) roxo: textos, imagens e citações de autores que trabalham a temática, ou ainda a citação das obras desses teóricos na bibliografia no livro didático.

Após a separação, foi criado um sistema de fichas de identificação de cada coleção, sendo anotados dados relevantes relacionados ao Programa Nacional do Livro Didático –

PNLD, acrescidos de outros dados, quando disponíveis¹¹, do autor ou autores da obra (formação acadêmica, dentre outros). Nessas fichas, consta o número de todas as páginas que contemplam a temática indígena e observações sobre as obras que não disponibilizam espaço para abordagens sobre essa temática, assim como todas as etnias presentes em cada volume. O objetivo das fichas foi a formação de um banco de dados para possibilitar o cruzamento de informações que colaboraram com a sistematização dos dados da avaliação por parte do PNLD 2007.

A escola, os livros com seus textos escritos e textos imagéticos, a percepção do aluno e as possibilidades de trabalho do professor foram com base na teoria de campos em Bourdieu (2006), em que cada campo está de certa forma interligado ao outro. Nesta pesquisa, trazer material discente e docente em seu espaço e amplitude auxiliou, significativamente, na busca de uma compreensão explicação sobre o processo de formação do educador, sobre o meio sócio-cultural do educando e se os materiais pedagógicos estão de forma entrelaçada no que se relaciona ao processo educativo que apresenta a noção dos campos. Observamos também se isto contribui positivamente e negativamente no processo educativo, no espaço que possibilita as reproduções, que têm como finalidade dar continuidade em processos instaurados ao longo de séculos. Conforme Bourdieu:

Compreende-se que as classes que detêm objetivamente o monopólio de uma relação com a cultura definida como indefinível (porque não pode ser definida objetivamente a não ser por esse monopólio de fato) estejam dispostas a tirar pleno proveito do efeito de certificação e que tenham todo o interesse em defender a ideologia da cultura desinteressada que legitima esse efeito, dissimulando-o. (BOURDIEU, 2008, p. 204).

Em relação a cada obra pesquisada, as impressões causadas pelos textos escritos e imagéticos foram digitadas e o banco de dados foi alimentado com imagens e fichas. Isto facilitou o manuseio e interpretação, ficando também as 25 coleções em pastas individuais com suas respectivas fichas, a folha de avaliação do PNLD e um texto, que confronta ou não o texto de avaliação individual do próprio MEC.

Entretanto, na segunda etapa do trabalho, fez-se imprescindível a ida a campo, ou seja, um contato inicial com os professores das séries iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Madeiro da Costa, em Barra do Camaratuba - Mataraca - PB, em torno da aldeia Potiguara, Lagoa do Mato.

Nessa etapa, a pesquisa foi realizada no âmbito da escola, com apoio do corpo docente e autorização da direção, conforme concordância dos alunos e professores.

¹¹ Utilizamos basicamente a Plataforma Lattes do CNPq de currículos dentre outras atribuições .

O início da pesquisa no âmbito da escola se deu, a partir da participação dos planejamentos pedagógicos e uma consulta sobre o que já havia sido planejado anteriormente. Nesse processo, não foi feito nenhum tipo de contribuição para não haver de certa forma uma indução de se trabalhar alguma temática em especial. Após o planejamento veio o acompanhamento da execução de algumas atividades planejadas. Nessa fase, foram coletadas cópias de atividades realizadas em sala de aula, sendo utilizado um mecanismo nas turmas das séries iniciais do ensino fundamental, bem como as atividades planejadas pelos professores e realizadas na semana que antecedeu o dia 19/04/2007, data em que se comemora o Dia do Índio e atividades relacionadas à temática indígena, no livro adotado pela escola, do PNL D 2007.

Para essa fase na escola, contei com a colaboração do professor Daniel Santana Neto, ou Daniel Potiguara, professor concursado e atuante nas séries iniciais do ensino fundamental, na Escola de Ensino Fundamental Antônio Madeiro Costa, pertencente ao município de Mataraca - PB e cenário desse segundo momento da pesquisa. O professor Daniel me foi apresentado pelo pesquisador e professor José Glebson Vieira, que mediador da interlocução. A pesquisa não foi realizada em área indígena Potiguara, entretanto foi imprescindível conhecer essa área para uma melhor compreensão do contexto. Não teria pertinência fazer comparações ou questionamentos sobre o desconhecido. Instaurou-se dentro da metodologia a necessidade de aprendizado em relação à organização social dos moradores do outro lado do rio, o povo Potiguara, para melhor condução e compreensão das construções feitas no interior da escola pesquisada.

Comecei essa etapa da pesquisa em 2007, tendo estabelecido um contato inicial e retornado outras vezes, para articular com Daniel a viabilidade da colaboração dos professores.

Na ida a campo em 23/03/2008, ficou delimitado o universo da pesquisa e seus participantes: quatro professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental e que 115 alunos.

Após a disponibilização dos professores, já que por unanimidade todos estavam colaborando, fossem em contatos telefônicos ou doação de atividades aplicadas em sala de aula, recebi vários trabalhos que abordavam o tema proposto, dentre outras formas de colaboração

No dia 14/07/2008 foram concedidas as quatro entrevistas que finalizariam as incursões à escola. Contudo, em 23/08/2008, fui convidada a ministrar uma palestra sobre a temática ambiental em uma escola Potiguara e, ao saber dessa visita, a escola me convidou

para uma solenidade festiva, de forma que, ao término, os professores me visitaram fora do contexto da escola e dialogaram um pouco sobre os desdobramentos do terceiro bimestre letivo.

As entrevistas se deram pela necessidade de um diálogo em que os professores (a) tivessem a possibilidade de relatar sua trajetória na educação, possibilitando uma junção entre as abordagens e vivências necessárias na compreensão da realidade apresentada, tendo as teorias como suporte, buscando a interpretação daquele recorte ouvindo os seus agentes. As entrevistas foram realizadas na etapa final da pesquisa, pois que as colocações e abordagens feitas pelos professores seriam somadas à vivência e prática pedagógica no âmbito da escola bem como para que os docentes tivessem possibilidades de relatar a sua prática e nela o uso dos livros didáticos, como também a temática indígena, da forma que eles compreendiam.

No terceiro capítulo, as entrevistas auxiliaram no fechamento da construção de uma possibilidade de compreensão de como é trabalhada e compreendida pelos alunos a temática indígena no âmbito da escola. Algumas falas dos professores vão estar na íntegra para que o processo respeite cada colocação advinda do educador. Nesses recortes de trechos, a letra “A” representa as perguntas destinadas aos docentes, e os números foram utilizados como forma de resguardar os professores. Ficando assim livros didáticos, alunos e atividades e professores, ou seja, todos os participantes do processo de ensino aprendizagem. O olhar, ouvir, escrever, conforme Roberto Cardoso de Oliveira consiste em um desafio a ser enfrentado, durante a etapa *in loco*. A descrystalização de conceitos armazenados durante toda uma vida, configura-se quase um empecilho para compreender as diferenças; o ouvir auxilia e é imprescindível no processo de escrever. Segundo Oliveira (2006, p. 19), “Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo esteja na domesticação do olhar”, pois tendemos a modificar o objeto ao qual dirigimos nosso olhar. O ouvir pressupõe a construção de certa dialogicidade, em que nós vamos nos colocar numa posição em que dizemos ao outro e também somos ditos por eles. Desse modo, não estamos nos colocando na posição de estando em campo dizer aos outros (professores e alunos) o que eles são, partindo dos nossos pressupostos e preconceitos. Ao contrário, vamos nos colocar na posição de refletir sobre diferenças e modos de construí-las. E escrever, mesmo que informações subsequentes sejam ser alteradas se caso não haja, no contato inicial, um cuidado com as interpretações.

A estruturação da dissertação consistirá numa sistematização das conclusões obtidas a partir da análise das coleções didáticas e a sua aplicabilidade na escola próxima a aldeia, assim como as atividades sobre a temática indígena desenvolvidas na escola.

Dessa forma, foi possível atingir o entendimento de como estava sendo apresentada a temática indígena em torno de uma aldeia indígena, se o livro didático auxiliava ou não na percepção do convívio com a diferença, levando-se em conta, ainda, que culturas diferentes dividem o mesmo recorte, tendo como questão-chave a compreensão e a forma de entendimento da temática indígena, nos livros didáticos de História e Geografia. Esperamos contribuir para um processo de formação voltado para a diversidade, a partir do ensino formal não-indígena.

A escolha de uma escola situada nas bordas de uma área indígena se deu pela necessidade de compreendermos se o fato de estar tão próximo, auxilia ou não na percepção dos educandos e educadores no processo de ensino-aprendizagem. A escola selecionada é a única no distrito de Barra do Camaratuba, que atende nos turnos manhã e tarde, ao Ensino Fundamental à Educação Infantil.

CAPÍTULO II
O PROCESSO EDUCATIVO E SEUS INSTRUMENTOS DE LEGITIMAÇÃO DE
REALIDADES:
O LIVRO DIDÁTICO NO UNIVERSO DA ESCOLA

2.1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO MADEIRO DA COSTA

Os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Madeiro da Costa, como os outros colegas de profissão em muitas das outras escolas da região, costumam fazer o planejamento de aulas por bimestre. Foi possível acompanhar esse processo com observação *in loco*, bem como por meio de conversas informais. A escola conta com um corpo docente bem estruturado, o que se reflete no importante resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB “2,8 meta de 2009, e a Escola Municipal de Ensino fundamental Antônio Madeiro da Costa 3,3” (BRASIL, 2008).

Tabela 1 - IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Municipal - MATARAC

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,1	2,8	2,2	2,7	3,2	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7
Anos Finais	2,1	2,7	2,2	2,4	2,7	3,1	3,5	3,8	4,1	4,3

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar. <http://ideb.inep.gov.br> em 07/01/2009 as 11:00

Tabela 2 - IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Escola – ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO MADEIRO DA COSTA

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	3,3	-	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6
Anos Finais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar. <http://ideb.inep.gov.br> em 07/01/2009 as 11:30

De acordo com as metas estipuladas, a escola atingiu o índice de 2011, o que anula a ideia de despreparo em termos de formação ou dificuldade de desenvolver um processo educativo que possibilite uma percepção de dada realidade, partindo do princípio básico que todos os educadores que estão no Ensino Fundamental, lecionando na escola, onde a pesquisa foi realizada, possuem formação superior. O que coloca esse professores de acordo com as diretrizes propostas pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB¹².

¹² Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Participando dos planejamentos, percebemos que os professores priorizaram as datas comemorativas e certos temas que estavam presentes na sequência dos livros didáticos, sendo esses considerados essenciais para o desdobramento do ano letivo, por trazer uma lógica de linearidade de conteúdos, complementados, com outros temas recorrentes de alguma necessidade, abordados por solicitação da Secretaria de Educação Municipal ou projetos do próprio Ministério da Educação – MEC.

A dinamicidade da preparação dos conteúdos pode ser atribuída, segundo os professores, ao notório fato dos mesmos serem concursados e manterem um vínculo de compromisso com o trabalho desempenhado na escola.

Todas as atividades relacionadas aos temas propostos para o desdobramento anual foram minuciosamente planejadas e elaboradas para se obter um melhor resultado, em razão da temática indígena da pesquisa. Por parte dos professores, a proposta de trabalho centrada na Semana do Índio, conforme planejamento.

2.2 A PROPOSTA DE ATIVIDADES RELACIONADAS À TEMÁTICA INDÍGENA: A SEMANA DO ÍNDIO

Foi possível perceber que as atividades relacionadas à temática indígena seguem a ordem presente nos livros didáticos: temos o passado, a chegada dos colonizadores e a imagem de um índio resultante do primeiro momento. Dessa maneira, nos defrontamos com uma visão de que estando na História, são postos fora dela, já que são prisioneiros do momento descrito no encontro colonial. É o que chamamos de uma certa linearidade.

A temática indígena, como também outros eventos / personagens, é trabalhada em datas comemorativas ou quando surgem nos livros didáticos, ou ainda atendendo a algum evento pontual que envolva o tema, como foi o caso da apresentação do Toré¹³, dentro da escola em Barra do Camaratuba, onde realizamos nossa pesquisa. Vale recuperar o registro desse dia, de forma a destacar elementos e questões que são pertinentes ao tema do nosso trabalho de pesquisa. Antes da apresentação do Toré foi explicitada em sala as significações daquela dança para etnia Potiguara, e o que se pode notar é que mesmo quando os alunos, estando tão próximos geograficamente e até mesmo em termos de parentesco, como vai ser

¹³ O Toré é uma dança sagrada, pode ser dançada em momentos especiais pelos índios. O Toré significa a própria cultura indígena, ele é símbolo da nossa luta e resistência ao longo dos 505 anos. O toque dos tambores e o som da gaita significa que guerreiros ainda lutam e resistem, pois a cultura é uma das coisas mais importantes para nós, Potiguara. (PROFESSORES E ALUNOS POTIGUARA, 2005).

destacado em outro momento deste capítulo, que alguns não entendiam a dimensão ou importância daquela apresentação no interior do ambiente escolar. Chegar até o interior da escola foi algo inédito, de acordo com os professores e as próprias crianças, que ficaram surpresas com “aquela forma de expressão”. O que se destaca é que as crianças da vila de pescadores jamais haviam tido a oportunidade de presenciar alguma apresentação de Toré fora das aldeias¹⁴. Os comentários foram os mais variados e pertinentes ao desconhecimento do mundo indígena Potiguara.

Nos planejamentos foram estabelecidas atividades a serem realizadas na ‘Semana do Índio’, período que antecedeu o Dia do Índio, comemorado em 19 de abril. Cada professor, de acordo com a série/ano, construiu uma sequência de atividades voltadas para abordagens referentes à temática indígena, trazendo o que os autores dos livros didáticos de História e Geografia, adotados no PNLD 2007 e outras obras para-didáticas de apoio referenciavam sobre o tema. Em algumas propostas foi solicitado um trabalho sobre a percepção da criança a respeito do tema, sendo que o texto ou cartaz deveria focar a etnia potiguara. Vale ressaltar que a mesma não é diretamente contemplada em nenhum material didático do PNLD 2007, adotado na escola, e também a ausência de um material de suporte sobre as particularidades das aldeias do outro lado do rio. O que nos faz pensar nas contradições, porque os princípios pedagógicos indicam que se deve levar em consideração o local, de forma a construir o conhecimento pelo que é mais próximo e a partir deste, chegar ao geral.

O povo Potiguara tem uma cartilha que conta um pouco da história do grupo ‘A Cartilha Potiguara’. Contudo, este material não foi adotado ou disponibilizado no âmbito da escola *locus* desta pesquisa. Aliás, é algo que me chama a atenção: a produção do material pedagógico e etnicamente diferenciado se volta prioritariamente para as escolas diferenciadas, de modo a permitir que professores e alunos disponham de um material mais adequado. Entretanto, não se procura oferecer o mesmo aos que compartilham do espaço geográfico ou social, o que gera alguns cenários que merecem uma reflexão mais acurada. É uma das questões que a pesquisa realizada permitiu indicar. Uma forma de fazer circular os materiais gerados.

Dentre as propostas de atividades, uma delas foi a confecção de cartazes em sala de aula com o intuito de mobilizar o alunado para uma percepção diferenciada sobre a temática indígena na escola. A construção do cartaz não favoreceu o objetivo indicado, já que as

¹⁴ A proximidade da área indígena possibilita incursões por parte da comunidade envolvente nas festividades promovidas no dia 19 de Abril “Dia do Índio”, em que se realizam festividades e dentre as apresentações o Toré é destaque.

questões e os materiais disponibilizados geraram uma chave de aprendizado e demonstração pouco favoráveis.

Nas atividades propostas na Semana do Índio, a produção textual livre trouxe alguns itens importantes em sua constituição sobre como se constrói, no imaginário, o índio que é apresentado nos livros didáticos e o Potiguara do outro lado do rio, que em muitas situações pode ser a própria avó, materna ou paterna, e em algumas situações ambas. O livro que aparentemente é um suporte, na prática e percepção do aluno ocupa um destaque, esteve presente em todas as etapas, mas foi justamente nas produções textuais que houve um acionamento automático, em vários momentos, o que pode ser percebido de forma abrangente nos textos feitos pelos alunos na “semana do índio”, seguem algumas dessas produções:

Como eu vejo o índio:

Eu vejo o índio como uma pessoa trabalhadora, como a minha avó. A minha vovó é uma índia. O índio que colhia o seu próprio alimento fazia suas casas, mas agora os índios não colhem seu próprio alimento, fazia suas casas, mas agora os índios não colhem mais o seu próprio alimento. Alguns colhem outros não, e outros têm que comprar. Ah como eu queria que os índios voltassem a ser como antes. (Atividade de 5º ano, anexo A). (Aluno A).

A visão do “índio” segue um misto de proximidade quando o aluno traz um parentesco e afirma que a avó faz parte da etnia Potiguara, volta ao passado que ele não viveu e que não deve, necessariamente, se referir à condição indígena, mas sim aos moradores da área rural e das localidades menores, fazendo comparações e reproduzindo algumas colocações como a ligação do índio à natureza, o colocando enquanto coletor e caçador integrados ou pensados, a partir da sua plena identificação com o meio ambiente “natural”. O aluno mais uma vez, traz um pouco da etnia Potiguara, porém ao fazer a finalização, nega a atual situação por querer um grupo completamente no passado e na perspectiva de inversão da realidade, a impossibilidade de trocas culturais com o índio do outro lado do rio Camaratuba. A concepção de índio e de povo reflete um entendimento que precisa ser modificado. Não porque se remete a um modo de ser presente no passado e que sua característica está no uso de uma baixa tecnologia. É atribuída uma condição cristalina que não permite uma adequação às novas formas de vivência na era da tecnologia, sendo essa percepção acionada a cada apresentação dos grupos em algumas obras didáticas pesquisadas.

O apelo no texto do aluno da atividade para que os índios voltem ao passado como coletores, pescadores e caçadores traz à tona a incompreensão da complexidade do termo cultura, e mostra, de acordo com Lima, a dificuldade de articulação entre a realidade dos

povos indígenas e a generalização desses povos em materiais didáticos, nesse recorte, o livro didático:

[...] na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, no universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essência a-históricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos [...] (LIMA, 1995 p. 408)

Tendo como apoio o material didático, os de fora¹⁵ buscam traços que não correspondem mais à realidade vivida no interior das aldeias, pois sequer concebem o interior da aldeia como um lugar conectado na História. É uma imposição que cobra de modo automático, não levando em conta as trocas e ressignificações atribuídas pelos grupos distintos que compartilham espaços geográficos próximos ou interação de alguma maneira (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

A temática indígena da forma que vem sendo apresentada e constituída na escola, tem possibilitado uma construção que não corresponde à realidade, e inviabiliza a valorização das etnias. A dificuldade encontrada em materiais didáticos é refletida nas atividades mediadas em sala de aula. O texto reflete essas dificuldades reproduzidas no âmbito da escola:

*Como eu vejo os índios?
Eu vejo os índios pintados, trabalhando, pescando, fazendo artesanato. Eles se vestem como nós. Eles fazem sua própria casa. As mulheres também trabalham em casa fazendo a faxina. Os meninos não aprendem com os pais e as meninas não aprendem com as mães as atividades. (Aluno B)*

A percepção da criança nessa segunda atividade agrega um pouco do imaginário em relação ao índio apresentado nas páginas dos livros adotados na escola. Ao citar que vê o índio pintado, o aluno corrobora a descrição das imagens colocadas e apresentadas como cenas cotidianas, sem uma mensuração de pinturas para rituais, ou trazendo a possibilidade de que a condição de ser índio não vai, necessariamente, estar relacionada à pintura corporal. Ao mesmo tempo, indica outra fonte, talvez no cotidiano, pois remete ao mundo do trabalho, agora não é mais a Natureza – caça e coleta – e sim construindo a própria casa, as mulheres trabalhando em casa, fazendo faxina. A escola e a professora não foram capazes de se apropriar do material e do conhecimento que os alunos trazem à escola e proporcionar uma discussão e uma reflexão. Segue outra atividade:

*Os índios hoje
Os índios hoje eles caçam, trabalham e sustentam a sua família, eles também pensam em dinheiro, as vezes que eles saem de madrugada para caçar, tem vez que trazem um alce, uma leoa, um macaco, peixe e tudo que existe nas matas, e fazem*

¹⁵ As pessoas que estão fora das áreas indígenas.

artesanatos. As mulheres é de outro jeito, elas ficam cuidando do comer, para quando eles chegarem da caça. Tem meninos de 8 anos que vão também caçar com o pai. (Aluno C).

O texto, apesar da discussão, é de um índio estereotipado, e como destaca Grupioni (1995, p. 489), “Não obstante essa multiplicidade de imagens, é interessante notar a recorrência e redundância de informações presentes nos livros didáticos. Praticamente todos os livros afirmam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal”. Conforme as imagens do livro, a forma de moradia é uma oca, no texto imagético o distanciamento é maior (a ilustração da atividade, segundo o professor, foi opcional, mas a base informacional consiste nas consultas e apresentações feitas através do livro didático, nesse contexto, o de história, aluno C).

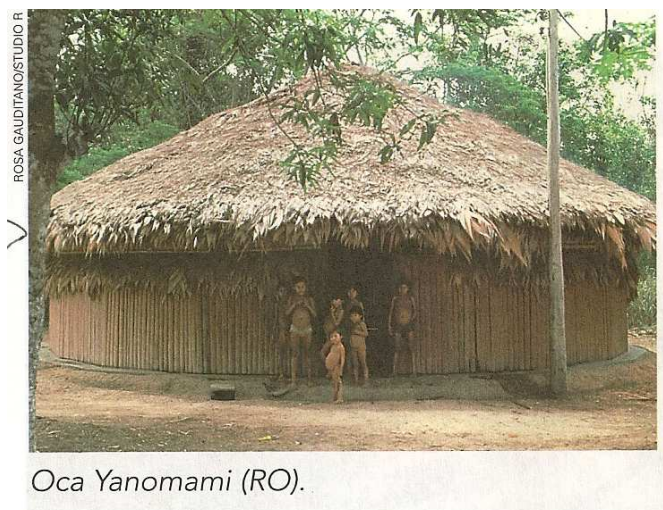
Uma leoa, um alce ou mesmo um macaco, não condizem com a realidade da fauna local, então, mesmo citando itens que se configuram como sendo da etnia Potiguara, como é o fato do sustento da família através do trabalho, o aluno remete ao livro didático para explicar o índio idealizado. O peixe também é mencionado, mas omite a atividade pesqueira, o foco é a caça de animais que pertencem ao continente africano, asiático ou das florestas da América do Norte. A percepção das diferenças nessa atividade é distanciada da realidade local. Ao mesmo tempo, somos confrontados com a percepção que advém do cotidiano, pois faz referência a presença do dinheiro. Então, o aluno tenta ‘soldar’ elementos que são oriundos de universos distintos e até mesmo antagônicos.

As atividades seguintes foram constituídas de forma semelhante, mas cada uma traz particularidades para serem interpretadas:

O índio em relação com a Natureza
Os índios vivem da Natureza, porque, eles caçam e pescam como nos vivemos agora até o fim da nossa vida. Os homens dizem que os índios são preguiçosos mas, os índios trabalham muito para sustentação, não são como os homens trabalham para enriquecer, por isso os índios trabalham na Natureza. Eles fazem artesanatos com madeiras, com palhas. As mulheres cozinham frutas e outras coisas ligadas a Natureza. Tudo que eles usam eles tiram da Natureza como os colares, as roupas. (Aluno D).

As únicas imagens presentes no texto que foram utilizados pelo professor na atividade em sala de aula “O índio em relação com a Natureza” são: uma figura humana sem muitos detalhes para definição e uma oca como suposição de moradia, pelo fato de não se evidenciar no texto escrito um item relativo aos formatos de casas. A proximidade com a Natureza e a relação que os “índios” têm com a mesma possibilita a compreensão de uma apresentação integrada e voltada para o passado. Fica claro na escrita a idealização, talvez por parte dos adultos, do índio preguiçoso, segundo a escrita, por não trabalhar para enriquecer e viver

completamente dos recursos naturais, como se fosse possível, no atual contexto e espaço geográfico disponíveis para essa finalidade.



Oca Yanomami (RO).

Figura 13 – Oca Yanomami
Fonte: (LIMA 2005, p.41 1ª série 2º ano.)

Os desenhos atribuídos a moradias indígenas feitos pelos alunos não indígenas, se resumem na sua maioria a oca Yanomami da figura 13.

Já quando nos deparamos com o universo Potiguara através de desenhos elaborados por alunos Potiguara, temos:



Figura 14 - Desenho da aldeia forte
Fonte: Cartilha Os Potiguara pelos Potiguara construída por professores e alunos Potiguara (2005, p.23).

O índio na comunidade foi outro título criado para possibilitar a leitura sobre feita os Potiguara no seu contexto social, pelos alunos através de atividades escolares:

O índio na comunidade

Os índios são muito unidos na comunidade. Os índios com os seus filhos vão caçar no mato eles plantam no roçado. Os índios vendem artesanato como cestas, colares etc. Quando os seus companheiros chegam da caça, aquilo que ele caçou ela cozinha para todos comerem. Eles bebem água do rio eles vivem numa tribo muito unidos, aquilo que eles caçam eles dividem. Os índios são muito simpáticos. Sabem se dar bem com as pessoas. Os anciões ensinam aos índios pequenos e novatos e isso vai passando de geração a geração e depois que aqueles anciões morrem aqueles que aprenderam vão ensinando aos outros. (Aluno E).

Na comunidade do outro lado do rio, de acordo com o texto, existe harmonia, tradição e uma cultura estática que não foi influenciada pela proximidade dos outros grupos sociais. A observação é que existe uma idealização construída que não é apagada pela proximidade; o outro é diferente, mas porta as diferenças que são atribuídas pelos de fora. Nessa passagem, os livros didáticos são mencionados como locais que possibilitam idealizar o outro, partindo do ponto de vista do observador. A ideia de harmonia no contexto da vida social é associada aos “índios dos livros”, ou seja, o reforço da imagem construída e perpetuada do bom nativo, ora exemplo de organização social, ou um falseamento do sistema social real, conforme se constrói no território indígena vizinho.

A passagem abaixo revela um aluno com capacidade de colocar o índio numa chave histórica e que discrepa e muito do que foi apresentado até agora. Ele pode ser usado para refletir, na comparação com os outros trabalhos.

O índio na comunidade

Os índios antigamente viviam em muitos tipos de ocas, mas o tempo passou e eles começaram a ter casas como a dos não indígenas. Os índios tem alguns tipos de armas para caçar, tipo arco e flecha, às vezes eles gostavam muito de pesca, caça, plantar, colher e até mesmo fazer armadilhas, mas claro que agora eles não pescam e nem caçam mas os não indígenas gostam de fazer como os índios que gostam muito de pescar, caçar mas, plantar alguns gostam e outros não. Os índios mudaram de coisas como as casas. (Aluno F).

De oca a casas, nessa atividade a dificuldade de situar, de remeter ao passado, é percebida nas afirmações, bem como nas comparações do índio com o não índio, e o apelo para a condição de desarmonia com o ambiente natural. Em um momento, ele não caça, em outro, caça, assim como os brancos. Mas o marcante é a finalização, quando anuncia uma mudança, que na sequência não é justificada.

Um texto diferente em termos de título, porém semelhante em relação às colocações, traz no título uma possibilidade de proximidade geográfica:

Os índios aqui na nossa comunidade

Os índios aqui em nossa comunidade eles não são como antigamente agora eles vivem de outra maneira, vestem outras roupas e também não se pintam são tudo

diferente hoje em dia mas o que não muda neles e a força de viver o que não muda neles são o nome índio eles são muito trabalhadores mas tem gente que diz que eles são muito preguiçosos. Isso é mentira porque os índios trabalham muito fazem suas ocas, mas hoje em dia moram em casas normais eles hoje em dia não caçam. São todos diferentes essa e a minha redação que fiz para você. (Aluno G).

A imagem da flecha e da lança não está mencionada no texto, todavia possibilita um item que se repete nas atividades e que será melhor explicado na sistematização da pesquisa do material didático pedagógico.

O índio preguiçoso é mais uma vez citado, ficando claro que a informação parte de um adulto para criança, mas não é atribuída ao conhecimento adquirido no âmbito da escola. A confusão entre oca e casa é relevante, e possibilita compreender um pouco da confusão mental entre as informações escritas e as complementares no convívio local:

Era uma vez os índios que viviam numa tribo que tinha muitos animais quando eles não tinham nada para comer eles caçavam na floresta. Os índios gostavam muito de caçar e eles viviam numa tribo muito pequena vendiam artesanato, ganhavam dinheiro para comunidade e as mulheres ficavam cuidando da casa e os índios homens caçavam para família e a comunidade e o índio cuida da natureza (Aluno H).

A noção de tribo e o contato com a Natureza, o cuidado com o ambiente natural está presente nessa atividade transcrita. A ideia de comunidade, onde todos os membros caçam em conjunto, levando a caça e distribuindo entre os demais, perpassa a realidade. O índio que foi, que contribuiu, que representou, está presente nas fontes que auxiliaram na construção dessa atividade que, conforme o aluno, vai além do imaginário, os livros didáticos.

Na atividade a seguir, a percepção de retorno ao passado, partindo da percepção de um ser natural e parte integrante das matas é bem visível:

O índio e a Natureza

O índio e a Natureza [...] Eu adoro a questão do índio, os índios tem muita cultura. Eles fabricam flechas, canoa, armadilhas, etc.

Os índios hoje tem muita cultura, o índio pode fazer muita coisa em relação a natureza. O índio fabrica muita coisa querem também uma sustentação maior, o índio é muito trabalhador por isso nos não podemos ter preconceito com os índios. Eu adoro o Dia do Índio. Eu gosto muito dos índios, as vezes os índios vão caçar, portanto eles vivem da pesca e da caça, os índios caçam e as mulheres trabalham muito. As vezes o pai leva o seu filho para caçar, isso e passado de geração para geração.(Aluno I).

A ligação à natureza na condição de caçador e fabricante de arco e flecha, canoas e portador de muita cultura, é bem presente no texto. Quando o aluno chama a atenção para o “não preconceito”, ele complementa com o índio enquanto caçador. Na finalização, o passar

de geração para geração, remete a uma citação de uma das obras didáticas. No texto imagético da atividade está presente uma oca, enquanto representação de moradia. A imagem de um índio com uma pena na cabeça, um arco e flecha possibilitam contextualizar a leitura que é feita em relação aos grupos étnico-indígenas, tanto dos livros distantes da realidade quanto no grupo do outro lado do rio Camaratuba.

Na sequência, uma redação sobre o índio desenvolvida por uma aluna da mesma série:

Redação sobre o índio

O índio é um ser humano muito trabalhador. Ele faz as próprias casas, pescam, caçam e etc[...] A pintura dos índios é muito interessante, eles se pintam com jenipapo e açafraão. Os índios moram em ocas feitas de palha e paus, enquanto isso as mulheres cuidam das comidas fazem costuras e tecem, colhem frutas e fiam e etc[...] Os índios preservam a Natureza, eles são muito unidos tudo que eles caçam dividem com os outros, são legais e companheiros, a água que eles bebem vem dos rios onde pescam muitos peixes, os índios usam muitos colares, brincos e etc[...] Eles fazem armadilhas para pegar comida, usam flechas e arcos para capturar comida. Essa é minha redação sobre índios. (Aluno J).

A redação do aluno mostra um índio amigo da Natureza como as demais, bom selvagem. Esse tipo de apresentação está presente em parte das obras analisadas; a ideia de apresentar povos integrados com a Natureza é constante, e podem ser observadas as afirmações feitas tendo como base esses livros, nas atividades elaboradas. Os livros didáticos novos e antigos, e quando ressaltam a moradia, são ocas feitas de palha e paus.

O distanciamento está muito presente nessa atividade e para descrever um grupo em uma área limítrofe, mais uma vez, o aluno remete aos índios apresentados durante todo o processo educativo.

O texto imagético está centrado ainda no ser construído como a figura do bom caçador, pescador e guardião da Natureza. Segue outra atividade transcrita, cujo tema escolhido centraliza-se na amizade entre índios e não-índios:

O índio amigo

O índio amigo e muito legal. Eu acho que o índio tem colar, cocar e saia. O índio trabalha muito e caça. Será que ele tem agressividade? Não. Eu acho que ele não tem. O índio trabalha para dar de comer aos seus filhos. Ele caça veado, leão, tatu, coelho e peixe. O índio recebe agente muito bem. (Aluno K).

Mais uma vez, a presença de alguns animais inexistentes na fauna local pode ser atribuído ao imaginário do aluno na formação do texto: é mencionada a condição de trabalhador, não sendo colocada nenhuma profissão mercantilista, e a atividade de caça se configura enquanto trabalho, segundo relato da criança que fez a redação. Os índios de ontem e de hoje.

Também são descritos na percepção de uma aluna de uma comunidade do outro lado das aldeias:

Os índios

Os índios são muito especiais por que são pessoas que vivem da Natureza, depois de muito tempo apareceu (Pedro Álvares Cabral). Pedro Cabral expulsou os índios da natureza. Os índios foram embora de onde eles viviam. Os índios não sabiam para onde iriam morar. Eles foram morar no outro lado do rio. Os índios ficaram muito tristes, por que foram obrigados a sair das suas casas depois os índios acharam melhor ir embora para vários lugares do Brasil e eu tenho muito orgulho de ter umas pessoas muito legais como os índios. Eu tenho uma vovó que ela é uma índia e a minha tia. Os índios são muito trabalhadores porque eles fazem artesanato, pesca e outras coisas mais todo mundo deveria ser amigo do índio como eu. (Aluno L).

A proximidade geográfica auxilia a perceber algumas singularidades no relato escrito. ‘Vovó’ e ‘tia’ são índias, se fosse analisado pelo parentesco e por essa ordem ficaria complexo compreender essa colocação. No entanto, para ser índio é necessário se reconhecer e ser reconhecido, se o aluno não se percebe como índio, é pertinente observar as colocações e perceber que na finalização, o índio continua sendo o mesmo que foi apresentado até o momento: membro de um grupo caçador, coletor, pescador e voltado para a proteção da natureza.

O não se reconhecer enquanto pertencente é algo que necessita de um aprofundamento maior em relação à historicidade tanto de Barra do Camaratuba, quanto da etnia Potiguara. O texto a seguir traz em sua constituição a presença Potiguara na vida da comunidade de Barra do Camaratuba:

Os índios

Os índios são bons para todos, mas nem todos gostam dos índios, o índio recebe bem todo mundo, na sua comunidade tem índios que ficam no seu canto quando o homem branco briga com os índios. É muito bonito o artesanato do índio. Eu conheço índios que são bons, mas eu não conheço muitos índios, mas pelo jeito eles são bons, os índios representam muitas coisas para nossa comunidade. (Aluno M).

Ao dizer que nem todos gostam dos índios, a aluna não está se remetendo ao livro didático, e sim à proximidade das aldeias Potiguara, já que as crianças da Barra, no convívio diário, escutam conversas de alguns adultos que formam opinião a favor ou contra, em relação ao grupo étnico que habita as terras próximas à Barra. Apesar da proximidade, o relato mostra o pouco conhecimento das poucas pessoas sobre a identidade indígena.

A produção textual “Os índios” apresenta a possibilidade de reflexão sobre as abordagens instauradas nas escolas. A reprodução do que é falado, apresentado em textos, não possibilita nenhuma dúvida de que a escola é o lugar de se aprender sobre a diversidade

étnica-indígena, e como tudo que é dito pode ou não ser assimilado e reestruturado para corresponder com a realidade vivenciada. No entanto, como se transformar o que é observado, se as coisas não são exatamente como se apresentam; são alguns dos desafios enfrentados pelos educadores e educandos, no que se refere à temática indígena no interior das escolas.

A demonstração dessa realidade pode ser percebida no texto imagético que traz a figura de um índio de cabelos lisos e com seu arco e flecha na mata, distante da realidade próxima. Segue mais um relato de ocas e caça como opção de trabalho:

O índio em relação com a Natureza

O índio é amigo de todos, e ele não nega nada a ninguém, porque o índio é muito trabalhador e o índio tem uma relação com a Natureza. Os índios chegaram primeiro que os portugueses e os portugueses tomaram conta dos índios e foram escravizados. Os índios gostam muito de caçar e fizeram muitas ocas e tem um que não gostam de caçar. (Aluno N).

Nessa atividade, o índio é descrito como bom, trabalhador, e mais uma vez, um grande amigo da Natureza, mas ainda na condição de morador de oca. É um misto de passado, presente e futuro, a dificuldade de formação de uma tipologia que possa ser remetida aos Potiguara.

No texto imagético, a oca é desenhada com muito cuidado e, dentro dela, uma criança com traços genéricos de um índio ‘clássico’. Com a atividade seguinte, os textos referentes ao 5º ano se encerram, para apresentação de outras atividades de séries distintas:

Os índios na nossa comunidade

Os índios hoje não é como os de antigamente (sic), os índios hoje são trabalhadores e os índios recebem vocês muito bem, os brancos são muito diferentes dos indígenas. Os brancos quando alguém oferece trabalho eles pensam logo no dinheiro, os índios não são assim, os índios vão para caça e trazem alce, peixe do ri; e faz artesanatos. Planta no roçado, depois ele colhe e não planta mais ali, já vai procurar outro lugar para nascer novamente forte para ele colher. (Aluno O).

A utilização de obras didáticas, de outros PNLDs, é constante para fundamentar cartazes. Seguem alguns trechos retirados dessa modalidade, estruturados por alunos:

[...] eles sempre demonstraram grande respeito pela Natureza e, ao longo da história. [...] fabricam armas de caça, armadilhas, canoas, potes e cestas, que utilizam para produzir, transportar, guardar ou conservar os alimentos (cartaz produzido na semana do índio, (A.L.Z, T.M e S.H.L.P produção orientada para contemplar o tema 4º ano cartaz: 01)

[...] mas em todo Brasil o lugar onde cada comunidade vivia pertencia sempre a todos os membros. Não havia divisão de terras tudo era da comunidade só alguns objetos eram de uso de cada família como arco e flecha, potes e panelas [...] havia tarefas para homens, mulheres e crianças. (H.M.C 4º ano cartaz:02).

Os povos indígenas e sua influência na formação da população: [...] os mais ricos contraem em alvenaria os mais pobres em pau a pique [...] (cartaz: 03 não consta o nome do aluno 4º ano)

É um erro pensar que todos os índios são iguais, um índio da tribo caiapó é diferente de um índio da tribo bororo ou da tribo guarani. As tribos falam línguas diferentes, cada uma tem uma maneira de se pintar, de se enfeitar de enfrentar os obstáculos do cotidiano, seus costumes, suas habilidades e sua organização social diferem uma da outra [...] (J. 5º ano cartaz 04)

Na produção de cartazes, conforme transcrição de alguns trechos, é presente o recorte do texto imagético dos livros antigos, e a utilização dos discursos dos autores conforme cartaz 04. Ao construir o texto escrito, os alunos remetem a uma realidade construída nos livros didáticos, com a contemplação dos grupos étnicos que estão presentes em praticamente todas as obras, existindo uma sequência e a menção de determinados grupos com muita frequência.

As imagens se repetem e em muitas é visível a presença de figuras ilustrativas que estão no PNLD 2007, que já estiveram em outros programas ilustrando os livros de História e Geografia. Uma das imagens do atual livro de História, adotado no momento, está presente em vários cartazes, é um indígena pescando com seu filho, enquanto sua esposa prepara alimentos, utilizando a mandioca. Esse tipo de imagem é apresentado em obras do passado, transmite a ideia de cristalização do modo de vida, impossibilitando a compreensão de mudanças nos contextos e trocas simbólicas entre as sociedades em torno das comunidades, trocas essas de impactos positivos e negativos.

2.3 O ARCO A FLECHA E OS GUARDIÕES DA NATUREZA: A IDEALIZAÇÃO SOBRE OS HABITANTES DO OUTRO LADO DO RIO CAMARATUBA, DE ACORDO COM AS ATIVIDADES ESCOLARES

O arco e a flecha são objetos constantes atribuídos aos índios do outro lado do Rio e é comum a idealização por parte das crianças não indígenas como guardiões da Natureza. Foi constatado, através dos desenhos, que o homem indígena saía com seu arco e flecha para pescar, levando seus filhos para aprender, enquanto as mulheres se encarregavam de cuidar da roça e da casa que, generalizadamente, era uma oca.

Os tipos de moradia, transporte e vestimentas sempre são motivos de questionamentos. Apesar da proximidade geográfica, os alunos sempre acionam a construção feita a partir do processo educativo, se descrevem a casa remetem-se à oca, transporte, barcos e jangadas,

quanto às vestimentas retornam ao índio “com características pré-definidas, ou seja, cabelos negros e olhos puxados”. Essa dificuldade de percepção ou a visão unilateral do que vem a ser “índio” ficou clara em uma colocação feita no âmbito da sala de aula quando ocorreu uma situação que chamou a atenção, pela dimensão do comentário que envolveu um aluno do 4º ano e um professor que se declarou indígena conforme segue:

“Professor você não é índio!”, não parece índio, não se veste como índio então não pode ser índio, ora desse jeito não pode ser, falando que é índio, mas não parece. (indagação de um aluno sobre a identidade étnica- indígena do professor)¹⁶

Em conversa informal, o professor relatou que no âmbito da sala de aula não se posicionava trazendo sua identidade e poucas vezes teve que falar sobre sua identidade é poucas vezes teve que falar sobre sua etnia indígena. Numa situação de fricção inter-étnica não é incomum o mecanismo de se esconder a própria identidade, como forma de se proteger contra a estereotipia, fato que gera grandes tensões emocionais.

Ao perceber alguns pontos diferentes do imaginado, como a dificuldade de reconhecimento e atribuição às características físicas, os livros didáticos que eram referenciados, enquanto fontes de verdades sobre a temática indígena, deveriam mais uma vez ser consultados. Fez-se então o cruzamento das informações das obras didáticas utilizadas no âmbito da escola¹⁷. Para surpresa nossa os próprios avaliadores do Ministério da Educação, no guia do livro didático 2007, fizeram colocações pertinentes ao que pôde ser constatado durante um ano de levantamento. Seguem fragmentos da avaliação das imagens e outros tópicos, mostrando a seriedade com que alguns itens são tratados, trazendo também a generalização proposta nesse manual, que não circula de forma acessível para os professores. Nesse material, foi possível observar em consonância ao livro alguns detalhes que dificultaram os alunos na construção das atividades, conforme observado no início desse capítulo. Na coleção de História observa-se:

A curtição dos nomes diferentes
[...] os nomes indígenas também causam estranhamento. É que nem todo mundo sabe o significado das palavras [...]. Rayraí, Bartira, Apoena, Raoni, Cauê, Caiuá e Aitan, por exemplo, mas seus donos costumam trazer na ponta da língua o significado. “O meu significa ‘filho das águas’”, explica Rayraí. Por coincidência ou destino, ele adora uma piscina [...]. (LUCCI, 2004a, p.10).

Nessa colocação no livro de História, utilizado em sala de aula, ficou uma indagação logo no primeiro contato com o Livro Didático acerca da generalização dos nomes indígenas,

¹⁶ O nome do professor não foi colocado para respeitar sua individualidade, enquanto sujeito participante voluntário da pesquisa desenvolvida no âmbito da escola.

¹⁷ Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Madeiro da Costa

no texto que dá possibilidade de se atribuir nomes com significados relacionados à natureza. Nesta parte, surgiram vários questionamentos e perguntas pertinentes ao apresentado. “Thiago pode ser nome de índio? Daniele pode ser nome de índia?” Em suma: comparavam os nomes utilizados do outro lado do rio e os nomes apresentados no livro de História.

Uma das obras traz uma referência do livro de Aracy Lopes da Silva (MACEDO, 1987) com um recorte pertinente, mas com uma imagem que se repete em várias atividades. A imagem é uma reprodução, possivelmente, de um banco de imagens pois, na obra citada, apesar das cenas serem iguais, as figuras representam o que pode ser chamado de um índio genérico. A obra de Silva (1987), assim como o artigo de Macedo, são fontes relevantes de conhecimento, porém a forma de incluir essas fontes não possibilita ao aluno compreender os diferentes contextos, valendo salientar que outros artigos foram constituídos na temática indígena na escola (1987), existindo a preocupação de citar, sem contextualizar e possibilitar outros textos imagéticos, contemplando assim, a percepção fundamental para se compreender a diversidade de povos indígenas no Brasil. Segue um trecho da obra apresentada no livro de Lucci, 2º ano, todavia o destaque é para parte inicial:

O excerto que vem a seguir faz parte de um livro didático de História do Brasil para 5ª série, que comecei a escrever a pedido de uma editora. Parece-me que seria a oportunidade para criação de um livro de História do Brasil para 5ª série diferente daqueles que estão a venda no mercado. Pensei ser oportuno utilizar minhas experiências anteriores e minhas preocupações com o Ensino da História do Brasil. Não era esta, porém a intenção da editora. Após escrever alguns capítulos, sem contrato, começou a se tornar claro para mim que meu projeto não interessaria à editora, apesar dos elogios que eram feitos ao trabalho. (MACEDO, 1987, p.175)

Segue o trecho do livro didático com citações da obra “A questão indígena na sala de aula”, a autora MACEDO (1987) rejeitado pelo mercado editorial, não por sua qualidade, mas por não estar de acordo com os padrões que eram atribuídos aos índios na época anterior à Constituição de 1988:

Como os povos indígenas transmitem conhecimento
Era uma briga. Dois meninos lutavam no centro da aldeia [...] Depois de Alguns minutos de briga, os dois meninos cansados, deram por empatado o combate, pois o importante era lutar e não ganhar ou perder. Alguns adultos se aproximaram, ficando de cócoras na mesma altura dos meninos. E aí conversaram sobre o que tinha acontecido. [...] As crianças que lutavam no centro da aldeia eram crianças índias, como as que vivem hoje no Mato Grosso, no Acre, em Roraima, no Amazonas, no Litoral Sul de São Paulo, no Rio Grande do Sul etc... (MACEDO, 1987 apud LUCCI 2004ª, p.33 2ª série – 3º ano)

O livro didático é de História, mas a série a que se destina não é a mesma proposta por Macedo. Nessa passagem, é possível delinear que em uma obra construída em 2004, a utilização de um livro que mostrava um contexto pré-Constituição poderia causar uma

diferenciação e comparação equivocada. É imprescindível atestar a importância da obra, cujos trechos foram retirados. Entretanto, o destaque para o índio construído e relatado nas atividades é bem marcante, e trazendo à tona o quanto os textos imagéticos necessitam ser pensados, bem como as obras clássicas sobre a temática ressaltadas em sua importância temporal.

Na mesma obra, tem-se conceituação da palavra *cultura* e, em um recorte, junto a um texto imagético, podemos observar a generalização dada aos povos indígenas e sua multiplicidade cultural: “Preparar festas e cerimônias religiosas faz parte da cultura dos povos indígenas” (LUCCI, 2004a, p. 59). Fica clara a generalização em “A cultura dos povos indígenas”. Entre diversas possibilidades de explicação do que vem a ser *cultura*, vem uma definição pertinente ao contexto aqui relacionado:

Podemos chamar de cultura o conjunto de símbolos compartilhados pelos integrantes de determinado grupo social e que lhes permite atribuir sentido ao mundo que vive e as suas ações. Portanto, a noção de Cultura com a qual a Antropologia trabalha atualmente está menos ligada a costumes, técnicas e artefatos em si, e mais relacionada ao significado que estes têm no interior de um código simbólico. (TASSINARI, 1995, p. 448).

Ao trazer essa cultura dos povos indígenas em livro didático, que porta em seu interior imagens diferentes das vivenciadas, a possibilidade de incompreensão fica visível nas produções textuais solicitadas, enquanto atividades complementares em que as mesmas figuras que estão nos livros novos são reconhecidas e recortadas para compor a imagem do indígena real na concepção dos educandos. Segue um texto presente no livro da 3ª série 4º ano :

A terra é nossa vida
Os índios eram donos de todas as matas, eram donos de todos os rios, de todos os campos.
Os índios não eram todos de uma nação só. Tinham muitas nações diferentes. Tinha índio morando na beira do mar. Tinha índio morando na beira do rio. Tinha índio vivendo nas matas. Tinha índios vivendo nos campos. [...] Nunca faltava terra boa para fazer roça. Os índios sempre moraram nesta terra. [...] A terra não era de um dono só. A terra era de toda a comunidade. Para nós, a terra é nossa vida (LUCCI, 2004a, p.31).

A complexidade é que não existe uma política de pesquisa voltada para apresentação das etnias e, ao longo da pesquisa foi possibilitado observar imagens que se repetem, textos que se contradizem.

2.3.1 Trazendo itens da Coleção Caracol Geografia

Iniciando pela formação dos elaboradores da coleção em análise foi possível evidenciar que temos uma autora com bacharelado em Geografia, uma autora graduada em Letras e Pedagogia, outra em Matemática, não sendo especificado se em licenciatura ou bacharelado, bem como outro autor, sem formação especificada e ausente da plataforma *Lattes*, o que dificultou na pesquisa sobre sua formação. O que foi evidenciado é que o grupo é composto por professores que escrevem livros didáticos de disciplinas diversas. No livro 1, foi evidenciada a presença da temática indígena logo nas primeiras páginas, conforme segue imagem:

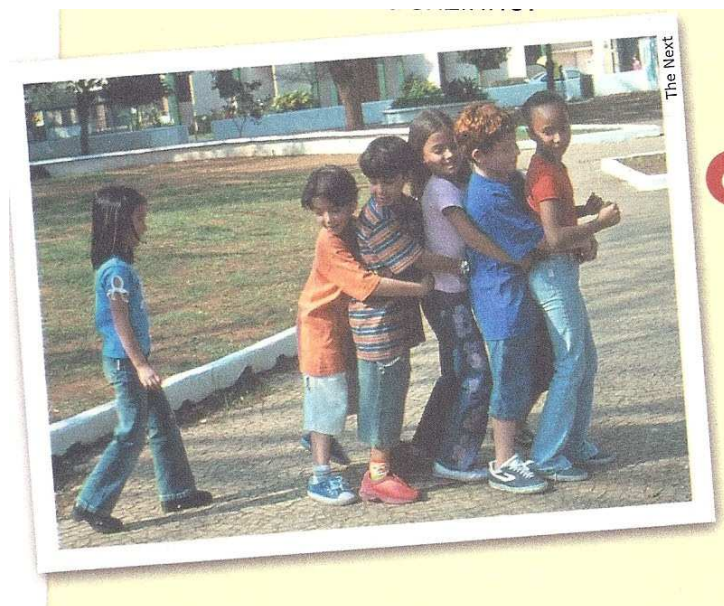


Figura 15 - Representação de brincadeira do povo Canela
 Fonte: (PIASSI, 2004, p.32, 1ª Série/2º ano.)

No texto imagético a proposta é chamar a atenção para a representação da brincadeira do povo Canela por crianças não indígenas. A imagem não porta um texto explicativo trazendo um local, ou se as crianças estão próximas da etnia a qual a brincadeira se remete, o que dificulta a compreensão da mensagem a ser inferida da imagem.

A descrição da brincadeira, e atribuição ao povo Canela segundo os autores, possibilita compreender a pluralidade de culturas no Brasil, conforme texto que segue colocado exclusivamente para o professor já que essa pesquisa utiliza o manual do professor, com orientações direcionadas aos professores e não incluídas no livro do aluno. “Professor (a), no sentido de valorizar as raízes culturais e ao mesmo tempo perceber as diferenças e

semelhanças, estamos construindo, com os alunos, as noções de pluralidade cultural que também recorrem a categoria de espaço vivido” (PIASSI *et al.*, 2004, p.32).

O etnocentrismo é observado na frase inicial em que se coloca que a criança indígena como as outras crianças adoram brincar. Fica complexo tratar da diversidade cultural dos grupos étnico-indígenas quando se tenta, nas discussões, fazer comparações, apontando semelhanças para explicar as diferenças. Segundo Rocha (2006, p.13), “O etnocentrismo passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do ‘outro’ nos termos da cultura do ‘eu’”.

No mesmo livro didático, a primeira imagem que os alunos (a) evidenciam sobre a temática indígena, já que na apresentação da brincadeira atribuída ao povo Canela não foi colocado nenhuma gravura, vem junto de um texto da obra “Juntos na Aldeia” de Luís Donizete Benzi Grupioni.

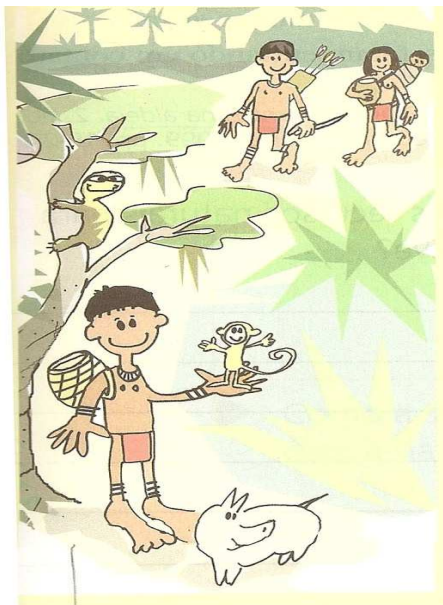


Figura 16 – Gravura da obra Juntos na Aldeia
Fonte: (PIASSI, 2004, p. 123, 1ª Série/2º ano.)

O índio como guardião da Natureza, ou seres integrados a ela, de certa forma, é a proposta que algumas obras se prontificam a construir. Na figura anterior a descrição de guardião dos animais e das florestas, se aplica a um livro de leitura, mas o texto imagético é forte para um livro didático, por possibilitar comparações etnocêntricas pautadas na inferiorização do outro em detrimento ao grupo do eu (ROCHA, 2006).

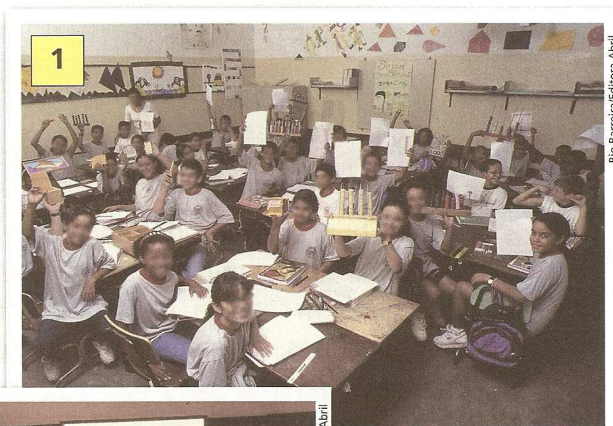
Na sequência da coleção, o livro 2 da Coleção Caracol praticamente não constam textos substanciais. O texto imagético não traz a possibilidade da leitura das diferenças culturais como algo importante e conforme segue, os autores mandam que seja feita uma leitura das fotos:



Observe as fotos.

Sala de aula da escola Padre Tiago Alberione, na favela do Buraco do Sapó, São Paulo, 1997.

Professor(a), as diferenças em relação ao espaço da sala, a distribuição dos móveis e suas funções e a paisagem do lugar merecem ser destacadas na leitura das fotos.



*Reseste muito
muito sobre a história
do povo.*

Crianças do povo Caiapó em escola na aldeia Gorotire, em Redenção, Pará, 1990.

Figura 17 – Crianças do povo Caiapó em escola na aldeia Gorotire
Fonte: (PIASSI, 2004, p.22 - 2ª Série/3º ano.)

Essa imagem é praticamente a única do livro, e só porta essa nota na lateral, o que não explica praticamente quem é o povo Caiapó, apenas aponta possibilidades para o professor apresentar a temática indígena (manual do professor), mas vale salientar que a mesma orientação não é repassada aos alunos em seus livros (livro do aluno).

No livro três, da coleção número um, no capítulo intitulado Territórios, fronteiras e áreas indígenas, o destaque para o professor é para que o aluno seja apresentado às formas de organização política dos povos indígenas, há um engano; gravura e foto com posicionamentos diferenciados da etnia Pataxó. A pergunta é Qual é a área ocupada pelo povo Pataxó? Os alunos contam com um texto escrito que fala de um território, e de um texto imagético que difere da informação, fato que, dificulta a resposta. No manual do professor consta o

município de Carmésia, em Minas Gerais, conforme figura a seguir; o município de Porto Seguro - Bahia:

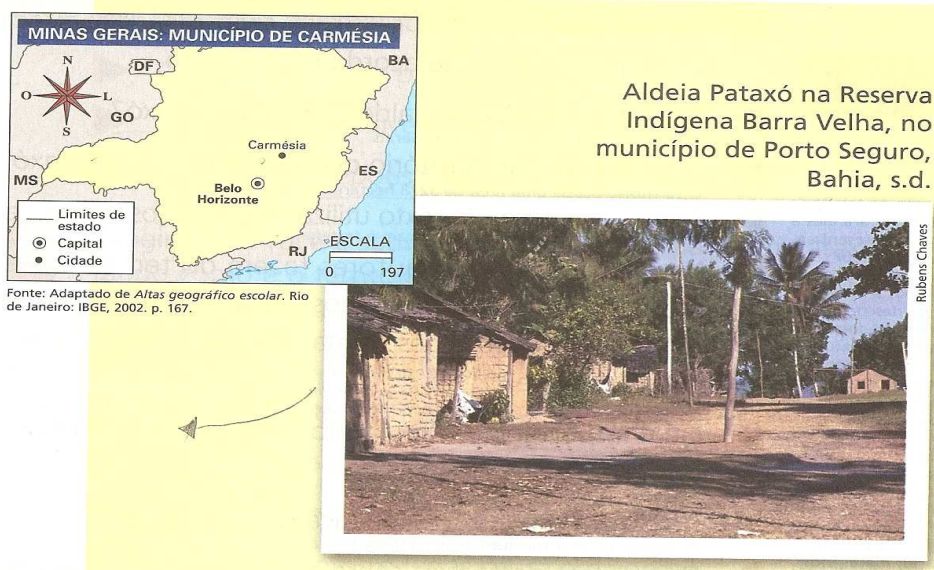


Figura 18 – Mapa do Município de Carmésia – MG e fotografia da aldeia Pataxó na Reserva indígena Barra Velha – Porto Seguro – Bahia
Fonte: (PIASSI, 2004, p.133-134 3ª série 4º ano.)

A continuidade da proposta de apresentação traz um mapa temático com a descrição da Aldeia Pataxó em Carmésia – MG. Na sequência uma sugestão de atividade do livro intitulada: Para Saber Mais, é ressaltada a importância do território para os povos indígenas. Em um trecho da “Carta da Terra”, o território pode ter o seguinte significado :

[...] representa o lugar onde se caça, pesca e coleta alimentos, forma de atender as necessidades básicas do povo que vive nele;
Inclui o solo, o subsolo, além de todos os componentes naturais, como as águas, os animais, as pessoas, as serra, as plantas;
Pertencem a todos igualmente.
(PIASSI, 2004, p. 137)

A forma generalizada como é apresentada a temática indígena vai sendo evidenciada em cada coleção, em cada livro, seja por ausência, por inadequação, por pertinência ou indisponibilidade para se pesquisar e buscar textos que correspondam, em parte, à situação dos grupos indígenas.

Ao apresentar a diversidade cultural étnica- indígena no Brasil, as coleções que foram pesquisadas não possibilitaram algumas compreensões conforme segue:

“Isto é assunto para uma conversa” (AZEVEDO, 2005, p. 18 - Coleção Vivavida: Geografia 1ª série/2º ano).

“Sabemos que as pessoas não são iguais” (AZEVEDO, 2005, p. 18 - Coleção Vivavida: Geografia 1ª série/2º ano).

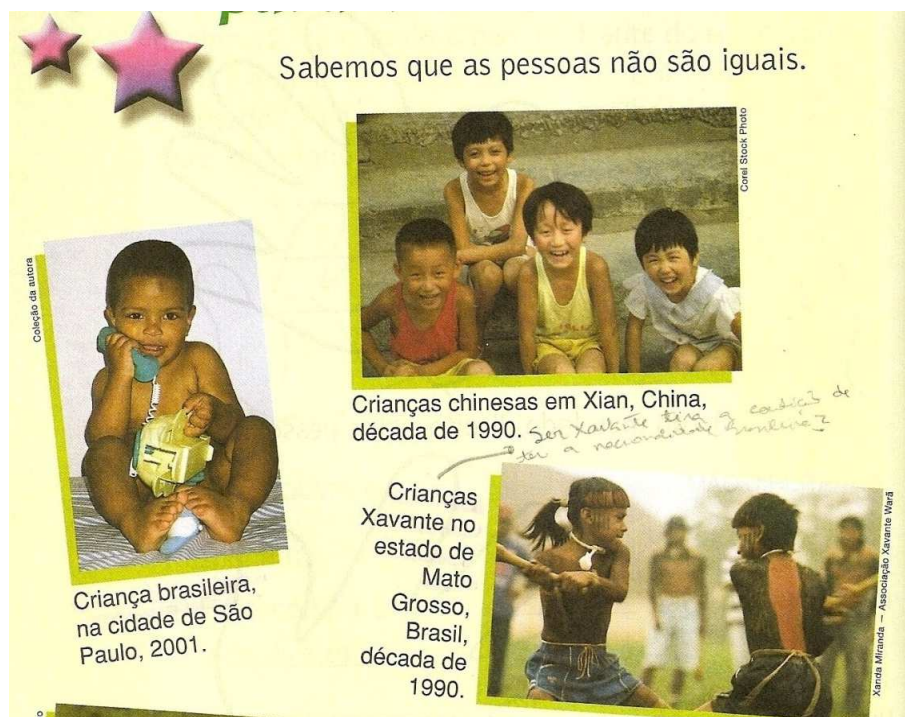


Figura 19 - Sabemos que as pessoas não são iguais

Fonte: (AZEVEDO, 2005, Coleção Vivavida: Geografia, p. 19 1ª série/2º ano)

Ao apresentar uma criança brasileira de São Paulo e crianças da etnia Xavante do Mato Grosso, os autores não informaram que Mato Grosso e São Paulo são Brasil e, portanto são crianças brasileiras. Se a intenção era destacar as diferenças culturais o texto escrito nas legendas das fotografias não contribuiu, em nada, para essa compreensão, ao contrário, dificultou.

Nesse livro da página 42 até a 176 a temática indígena sequer é citada, o que compromete possíveis explicações em relação à apresentação inicial, permitindo, a partir desse único recorte uma visão etnocêntrica do que vem a ser “índio”. Colocar a etnia Xavante nessa “conversa” sobre diferenças, lembra uma citação de Rocha (2006).

Tanto no presente como no passado, tanto aqui como em vários outros lugares, a lógica do extermínio regulou, infinitas vezes, as relações entre a chamada “civilização ocidental” e as sociedades tribais. Isso lembra o comentário,

tristemente exemplar, de uma criança, de um grande centro urbano, que, de tanto ouvir absurdos sobre o índio em casa, seja nos livros didáticos, seja na Indústria cultural, acabou por defini-los, dizendo: “O índio é o maior amigo do homem” (ROCHA 2006 p.13).

O comentário da criança explicitado por (ROCHA, 2006) não está distanciado das produções textuais feitas por alunos no âmbito da escola pesquisada.

Segue um trecho de um livro didático de Geografia que remete aos grupos étnicos-indígenas na perspectiva do passado:

“A mandioca é nativa do Brasil, ou seja, é originária daqui. Ela era a base da alimentação indígena, portanto é uma contribuição da cultura indígena a nossa culinária”. (CHIANCA, 2004, p.50).

Infelizmente o extermínio dos grupos indígenas esta presente nas abordagens de alguns livros didáticos (PNLD 2007), pois as expressões “contribuição” e “era a base da alimentação” remetem ao passado. Não é possível compreender o presente e valorizar as diferenças com uma percepção tão pessimista ao se atribuir, a um tempo deslocado da atualidade, um alimento ou qualquer coisa que remeta a uma possibilidade de se compreender a realidade, tendo como pressuposto uma contribuição aparentemente de grupos “inexistentes”. O desafio para o professor é, através de um texto com essa abordagem, explicitar ao aluno que os grupos étnico-indígenas ainda consomem mandioca e são parte da população brasileira, tendo o direito à diferença com garantias constitucionais.

Ficam questionamentos, por parte dos alunos, sobre quem são e como estão distribuídos os povos indígenas, salvo a observação do povo Potiguara no outro lado do Rio Camaratuba, que tendo como fonte de pesquisa os materiais didáticos é atribuído dentre os vários artefatos arcos e flechas se fazendo alusão às imagens dos grupos que se repetem com frequência em quase todas as coleções que circulam na escola.

Dentre todos os livros didáticos pesquisados, um mapa temático chamou a nossa atenção por ser atual (1991). Está em um livro didático de Geografia, e traz dados que de certa forma foram imprescindíveis para o fortalecimento e justificativa da pesquisa.

São dois extremos. De um lado, temos o extermínio no mapa temático que segue a inclusão, do outro, grupo indígena no estado da Paraíba, em uma proposta de atividade que remete o aluno a pensar na atualidade. Um mapa temático na perspectiva geográfica deve propiciar ao observador seja ele geógrafo ou não, a possibilidade de leituras. Surge, então a indagação. Como fazer uma leitura em um mapa que apresenta um grupo onde de forma real, ele não está situado? Hoje, no estado da Paraíba (2009), oficialmente, contamos com os Potiguara no Litoral Norte.

7. Os primeiros habitantes das terras do Brasil

Enquanto os portugueses trataram as terras descobertas apenas como uma boa parada para os navios que iam para a Ásia e, pouco depois, como fonte de comércio de bens naturais, os índios estiveram protegidos. A tragédia das tribos começou quando a coroa por-

tuguesa resolveu desenvolver a colonização com base na agricultura. A partir de então, a maior riqueza dos índios — a terra — passou a ser também a principal fonte de cobiça do homem branco.

Revista *Veja*. São Paulo: Abril, ano 35, n. 17.
A aventura do Descobrimento.

Faça a leitura deste mapa da distribuição dos povos indígenas do Brasil atual e verifique se existe algum grupo indígena no lugar onde você vive.



Figura 20 - Povos indígenas do Brasil atual
Fonte: (GUELLI, 2001, p.40 - Coleção Geografia 3ª série/4º ano)

O mapa apresentado dificulta a compreensão da situação atual das etnias indígenas no Brasil. Por se tratar de um mapa veiculado em um Atlas escolar histórico, de 1991, fica a dúvida em relação ao que o autor pretendia ao colocá-lo como proposta de atividade. O texto é muito claro: “Faça a leitura deste mapa da distribuição dos povos indígenas do Brasil atual e verifique se existe algum grupo indígena no lugar onde você vive”. Um dado de 1991 em se tratando de Geografia, já é complexo, porém agrava-se ao colocar “Brasil atual”, retirar a informação de um Atlas Histórico de 1991, e possivelmente a data da primeira edição seja anterior.

Os alunos do interior da Paraíba, possivelmente, ao receber esse livro didático de Geografia questionarão o fato da etnia indígena mais próxima se encontrar no Litoral Norte,

em localização geográfica ao extremo, em relação à proposta, de acordo com o símbolo rosa colocado em local correto. Se na Paraíba que a dimensão geográfica e o conhecimento permitem observar esse equívoco, imagine-se a dificuldade.

Distorções como essas passam despercebidas em muitos contextos. Retirar grupos étnicos- indígenas ou acrescentar, parece não fazer muita diferença e, se questionados vêm as respostas rápidas sobre a passagem dos manuais didáticos por equipes com capacidade de observar qualquer equívoco.

2.4 O LIVRO DIDÁTICO: “A VERDADE ESCRITA NA PERCEPÇÃO DOS EDUCANDOS”

A escola, como cenário de interação e convivência social, traz em seu âmbito a possibilidade da compreensão das diferenças, mas, em sua magnitude, concebe também, um espaço de legitimação de conceitos e preconceitos, em relação a temas diversos. Justifica-se assim, o cuidado com os conteúdos apresentados e com os suportes técnico-pedagógicos em que esses conteúdos se encontram inseridos, destacando o livro didático como um dos recursos mais utilizados na sala de aula, mencionando-o, ainda, como fonte de pesquisa para os educandos, em seu meio familiar.

O espaço escolar foi durante muito tempo consagrado como local propício ao enraizamento de ideologias, que atendem a grupos e interesses distintos (NOSELLA, 1980). O poder da abrangência do que denominamos “conhecimento” vai além da espacialidade da própria sala de aula, o que para Bourdieu (2007) se configuraria como as trocas simbólicas entre campos distintos.

Se o campo da educação está interligado com os demais campos, é pertinente a construção e dimensionamento da escola como local das reproduções (BOURDIEU, 2007), que podem ser dimensionadas quando analisamos que o que está sendo trabalhado na escola é de certa forma, resultado do que existe fora da escola, no contexto social. Existe uma inter-relação entre os vários segmentos que se caracterizam como campos (BOURDIEU, 2007). Por isso mesmo, não podemos restringir o nosso olhar ao livro ou à escola, pois estes se inserem num campo atravessado por outras determinações.

Essa alternância e relação de trocas simbólicas, apontadas no processo educativo, nos possibilitam uma reflexão sobre as dificuldades de se compreender a temática indígena ou qualquer outro tema que implique em negociações de sentido.

Focando as configurações da escola nas novas conjunturas sociais, um dos itens que pode ser destacado e analisado, como portador de informações e objeto de construção de conhecimentos, é o livro didático, que é questionado, discutido, condenado, mas em nenhum momento descartado. A acessibilidade e abrangência que este ganhou nas últimas décadas, mostra o quanto o livro didático permanece na centralidade, não unicamente como recurso didático pedagógico, sobretudo, como produto de grupos sociais (BITTENCOURT, 2002).

As mudanças e reconfigurações não ficaram somente no âmbito das escolas. A família ganhou diferentes configurações, formando o que na literatura sociológica se configura como “novos arranjos familiares”. Nestes, as mudanças se apresentam também na relação entre família e sociedade. Algumas teorias apontam para uma falência do que se apresentava como família tradicional, não legitimando essas novas possibilidades, todavia Giddens (1993) não concorda com a teoria do esfacelamento familiar, posto que para ele o fenômeno que se apresenta é de uma expansão da autonomia individual. O que para alguns autores é representado como a destruição da família, é abordado e compreendido, na perspectiva deste autor, como formas familiares diversas e múltiplas.

Na configuração desses novos arranjos, o papel assumido anteriormente pela mãe é transmitido em parte para o educador que, por sua vez, busca dentre os recursos pedagógicos e sua metodologia, suprir algumas lacunas, anteriormente, próprias do contexto familiar (MEDEIROS, 2002).

Como a escola vem assumindo, ao longo de décadas, papéis cada vez mais complexos, o conteúdo que deve ser construído junto aos educandos passa pelo material pedagógico fornecido ao professor. Compreender o livro didático como política pública educacional é nos remeter a um desdobramento da trajetória percorrida por esse instrumento didático tão relevante, que recebeu atenção durante a trajetória e percalços impostos pelo período em que os livros serviam de instrumento de afirmação de poder e de mercado (ECO; BONAZZI, 1980).

Podemos encontrar em Paiva (2003) uma importante chave para compreensão sobre a relevância da escola enquanto cenário de afirmação e sustentação do poder. Ou ainda daquilo que Bourdieu (2006) discute ao se referir ao exercício do poder simbólico¹⁸, instaurando

¹⁸ Categoria definida tendo como base O Poder Simbólico de Pierre Bourdieu.

controle na época, o que significava utilizar recursos que atingissem uma camada expressiva da população. Conforme Paiva (2003):

Com o estado novo a política educacional se transforma, pois o novo regime de autoridade tinha diretrizes definidas e ideologias próprias a ser difundida pela educação. Mantêm-se as duas grandes linhas da educação popular firmadas no período anterior, com a diferença que o governo central assume a responsabilidade de levá-las à prática. O crescimento das redes de ensino elementar continua a se fazer no sentido da educação das populações rurais; favorece-se o desenvolvimento da educação técnico-profissional nas cidades. Mas a estratégia educacional, além dos objetivos de capacitação de mão-de-obra e democratização do ensino elementar, visava mais claramente a defesa da ordem social. (PAIVA, 2003, p. 141).

Se as ideias individuais eram perseguidas e os instrumentos didáticos moldados para servir aos desejos dos que estavam ocupando o poder, no processo atual, essas inserções não estão mais pautadas no uso da força e da tortura. Surge a necessidade de compreender o desdobramento e o desenrolar educativo principalmente, nas políticas públicas relevantes ao fortalecimento da educação. Para Bourdieu (2007),

Eis um dos mecanismos que, acrescentando-se a lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem as posições do poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto estritamente, reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução em que se realiza um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimidade social. (BOURDIEU, 2007, p. 223).

Mesmo hoje, o regime autoritário não existindo nas escolas ou mesmo na sociedade, podemos presenciar modelos de violência simbólica, sendo a escola pública um espaço que nos permite observar esse contexto nas discussões apresentadas por Bourdieu (2006).

Uma situação que pode ser caracterizada como marcada pela violência simbólica observamos nas construções feitas nos materiais didáticos de apoio ao ensino. Quando se concebe a necessidade de implantar projetos de leis para tratar de temas, como a obrigatoriedade da temática indígena nas escolas, demarcamos o cenário em que estes grupos sofrem um processo continuado de invisibilização ou projeções equívocas. Ao mesmo tempo, reconhecemos que essas propostas de lei estão distantes de resolver o problema da dificuldade de abordagens pertinentes por estarem, de certa forma, enraizados em conceitos dissimulados e atendendo a grupos distintos. “O poder simbólico é com certeza um poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” (BOURDIEU, 2006, p. 8-9).

As construções existentes no âmbito escolar e as dificuldades apresentadas pela escola pública, sem mencionar alguns avanços, podem ser pensadas enquanto formas de poder e violência dissimulados. De maneira diferente do que ocorria no regime autoritário, ainda hoje

se permitem certos abusos por estarem sendo apresentados dissimuladamente, de forma simbólica, embora sejam bastante eficientes.

2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O PROCESSO EDUCATIVO: A HISTORICIDADE E PERCURSO DOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD 2007.

O processo educativo, como coadjuvante na formação da concepção do direito à diferença cultural e as legitimações no contexto escolar, enquanto “verdades inquestionáveis”, embora ainda pouco explorado no campo de reflexão das Ciências Sociais, mostra-se pertinente, por contemplar uma camada significativa da sociedade. O livro didático e sua aplicabilidade vêm sendo objeto de análise continuamente. Por tratar-se de um universo surpreendente quando quantificado, conforme Cassiano (2007, p. 2): “Para serem usados em 2007, foram distribuídos 120.688.704 livros para os 45.565.864 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio do país (censo escolar de 2005).” Complementando os dados de Cassiano (2007), os livros são utilizados por três anos consecutivos, sendo, em muitas situações, a vida útil dessas obras didáticas alongada pelo aumento da demanda e a insuficiência de livros para contemplar todos os alunos de uma determinada escola.

A quantidade de livros mencionada serve para a distribuição em vários programas. É relevante ressaltar que o governo brasileiro é o maior comprador de livros no Brasil e, conforme a pesquisa de doutorado de Cassiano (2007) sobre o mercado do livro didático, podemos destacar:

[...] desde 1996 há regularidade nos recursos aplicados nos programas dos livros, assim como a intensificação nos investimentos para tal. Porém, devido às séries atendidas e às disciplinas contempladas, há uma diversificação na quantidade de livros entregues e nos recursos empregados a cada ano. De qualquer forma, desde esse período sempre falamos em volumosas cifras. Essa conjuntura consolida o governo brasileiro como o maior comprador de livros do país (quicá do mundo, se pensarmos em termos de distribuição, e também temos que considerar o ano analisado). (CASSIANO, 2007, p. 2).

Essa relevante pesquisa concluída no ano de 2007, nos possibilitou dimensionar no presente o espaço que o livro didático ganhou no Brasil e que possibilidades esse instrumento traz em seu interior, bem como analisar as interfaces que podem ser relacionadas a esse instrumento didático-pedagógico.

Com a sua implementação no processo educacional, o sistema de distribuição de livros e outros materiais didáticos pelo Ministério da Educação, passou por muitas etapas e diferentes órgãos. Destacamos o momento em que o Decreto-Lei nº 1006 de 1938¹⁹ instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), ficando estabelecidas condições de produção e importação do livro didático no Brasil e, a partir desse decreto, instituiu-se um programa que previa uma política pública de educação.

Após o CNLD, vários outros programas foram instituídos, mas foi em 1985, com o Decreto-Lei. 91.542, que se criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que substituiu os demais programas e buscava analisar os conteúdos das obras adquiridas, o que começou a desencadear um processo de mudanças significativas no âmbito do ensino público fundamental no Brasil. A meta estabelecida pelo PNLD era de atender a todo o ensino fundamental, distribuído em oito anos. O foco inicial do programa foi priorizar os componentes curriculares Comunicação e Expressão e Matemática.

É importante ressaltar que o PNLD levou uma década para promover a implantação de um trabalho direcionado à validação de critérios de qualidade, com equipes multidisciplinares, divididas de forma que a cada profissional compete analisar sua área de conhecimento, apontando possíveis falhas e recomendando ou não o livro para compor o PNLD (SPOSITO, 2006).

Indicando-se a escolha de títulos no âmbito da escola pública e a conseqüente compra pelo Governo Federal, o PNLD tem momentos diferenciados, em que se escolhem coleções seguindo critérios pré-estabelecidos pelo próprio Ministério da Educação. Essa escolha se dá por uma equipe formada de profissionais de áreas distintas, conforme livros didáticos envolvidos nessa fase inicial. O processo de avaliação passa por dois momentos: o inicial é a seleção feita por uma equipe multidisciplinar, segundo Sposito, (op. cit.). Para compor a equipe de avaliação, os selecionados devem obedecer a um perfil com oito itens:

1. Ser professor, ligado ao ensino e pesquisa;
2. Ter conhecimento comprovado da realidade do Ensino Fundamental e da rede pública de ensino;
3. Ter experiência de pesquisa e de elaboração de trabalho científico; (preferencialmente mestrado ou doutorado concluído ou em andamento);
4. Ter comprovada experiência em atividades de avaliação de material didático;

¹⁹ Por meio do Decreto-Lei . 1.006, de 30/12/1938, o Estado Brasileiro instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

5. Ter capacidade comprovada para produzir textos adequados, claros e coerentes;
6. Ter conhecimento e experiência em relação a metodologias de ensino-aprendizagem do componente curricular da obra em avaliação;
7. Ter experiência bem-sucedida em trabalhos que exijam entrosamento de equipe;
8. Ser assíduo e cumpridor dos prazos estabelecidos no cronograma. (SPOSITO, 2006, p. 64).

Mesmo sendo impostos critérios e exigências, os requisitos ainda são mais extensos e os profissionais só podem analisar livros de sua área de domínio de conhecimento, que criteriosamente se constituem do seguinte complemento:

As equipes de áreas da(s) proponente(s) deverão incluir, quando for o caso, especialistas nos diferentes campos do conhecimento envolvidos no conteúdo curricular.

A equipe de História deverá congrega especialistas em História Antiga e Medieval; Moderna e Contemporânea; Brasil e América.

A equipe de Geografia deverá congrega especialistas em Geografia Humana, Geografia Física, Cartografia. (SPOSITO, 2006, p.64)

Se na etapa de escolha para compor a oferta de coleções apresentadas aos professores, nas escolas, para a segunda etapa do processo relacionado ao PNLD, esses livros didáticos contam com profissionais de educação e pesquisa, dentro de sua área e linha de conhecimento, para julgar e opinar sobre a pertinência ou não de conteúdos. Toda essa estruturação, reflete um avanço em relação à trajetória das obras didáticas incluídas no Programa Nacional do Livro Didático.

Munakata (2003 apud CASSIANO, 2007, p.74), levanta uma questão lógica e preocupante, na qual “lança a questão sobre quem avaliaria o avaliador. Se o trabalho é temporário e se ganha por produção, não é uma atividade voluntária”.

Cassiano (2007, p. 74-75) chama a atenção para as estratégias promocionais que as grandes editoras fazem nos períodos de PNLD, mostrando que alguns materiais promocionais impressionam pela ousadia. O assédio das grandes editoras no Norte e Nordeste é evidenciado, de acordo com a autora, com a distribuição de brindes e outros materiais promocionais. Em algumas regiões já foram detectadas fraudes, apesar de toda uma legislação e portarias instituídas pelo próprio Ministério da Educação em relação às proibições de certas ações no processo de divulgação do PNLD.

Embora tenha levado tanto tempo para alcançar sua meta inicial, o Programa Nacional do Livro Didático atende o Ensino Fundamental e em sua totalidade e parte do Ensino Médio, mostrando o poder desencadeador que essa política pública educacional alcançou (CASSIANO, 2007).

A etapa do processo de escolha das coleções, que vão compor o PNLD, depende de algumas variáveis que nem sempre transparecem no que tange à segunda etapa ocorrida no interior da escola por professores.

Dentre os livros que foram submetidos ao processo de avaliação que antecedeu o PNLD 2007, a escolha das coleções pertinentes à utilização pelos educandos “seria” feita pelo professor, reunindo áreas do conhecimento, por meio da apresentação das várias coleções indicadas no Guia Nacional do Livro Didático. A palavra “seria” pode parecer estranha, mas o processo não se configura com toda essa transparência e respeito às diferenças, pela profissionalização da indústria editorial (MUNAKATA, 2005). Nessa segunda etapa, podem ocorrer algumas distorções em relação dos critérios criados pelo Ministério da Educação; se a regra é clara que deve haver uma escolha no âmbito da escola, então tem algo desconectado nesse processo, ou aparentemente pouco claro na aquisição do livro didático, por parte das escolas.

As secretarias de Educação dos municípios e Estados recebem caixas, contendo coleções de livros das diversas áreas do conhecimento e, em municípios maiores, os livros chegam na própria escola para serem distribuídos entre os professores das diversas áreas e para serem avaliados.

No processo, essa avaliação não é remunerada, o educador participa de uma reunião e, junto com os demais professores da área, entra em consenso para a indicação de uma coleção, ou seja, vence a maioria, o que não explica o fato de uma mesma coleção ser escolhida para todas as escolas de um determinado município ou para uma grande parcela de escolas de um Estado da Federação. Conforme pesquisado e, comentando de forma mais impressionística, o Estado da Paraíba possui, em suas diversas escolas, um montante de títulos da mesma editora.

Em Mataraca (PB), as coleções de História e Geografia são as mesmas em todas as escolas da rede municipal. Isto não se configura como um quadro singular, já que vamos ter outros municípios com o mesmo cenário, apontando um livro que é indiscutivelmente atrativo e completo, o que justificaria uma escolha por parte do corpo docente das escolas ou uma realidade que implica em manipulação no processo de livre escolha, a ponto de ser determinado por pessoas alheias à escola, qual livro ou coleção devem ser adotados, gerando um efeito de homogeneização de múltiplas realidades. Pelos dados coletados e pelas nossas impressões, a segunda opção parece mais pertinente aos fatos pesquisados e constatados.

O processo de escolha nas escolas possibilita, em alguns profissionais, questionamentos, sendo o mais sério o que menciona que: livros que são escolhidos nem sempre são os que chegam nas escolas não são o bastante, sendo substituídos por outros títulos, que nem sempre atendem à realidade escolar local, gerando um certo desconforto por parte dos educadores. Ou seja, escolher, mesmo que em grupo, não significa ser atendido, o que causa desconfiança, já que a solicitação é para sair da própria escola. É complexo pensar

em tantos atropelos em uma ação aparentemente tão simples: escolher, solicitar e utilizar. Essas distorções no processo, em muitas situações, inviabilizam uma reflexão mais aprofundada sobre as disposições de conteúdos textuais e imagéticos.

Os livros didáticos sempre foram motivo de preocupações. Uma das razões se dá pelo fato de que neles a História Nacional apresenta-se como ser única. A construção dessa História no âmbito da escola dava aos livros o poder de representar, de legitimar as “verdades” que, por estarem escritas, não poderiam ser questionadas, nem mesmo pelo professor, apesar das modificações estruturais e políticas na atualidade (ECO; BONAZZI, 1980). É importante lembrar que os textos escritos aparecem no Ocidente na forma dos livros de hora, material bíblico, o que implicaria na sacralidade da palavra escrita. O livro ainda porta em seu interior erros de natureza sociológica e antropológica, no que diz respeito a algumas temáticas relevantes para garantia de direitos individuais e coletivos.

Podemos falar da ideologia e dos mecanismos sociais disponíveis para validar os conteúdos que são apresentados nos livros didáticos²⁰. É perante tal dimensão no âmbito da escola que, no texto clássico de Umberto Eco e Mariza Bonazzi (*op.cit*) “Mentiras que parecem verdades” (1980), se discute o modo pelo qual os conteúdos nacionais vão sendo apresentados e de certa forma impostos aos jovens leitores, destacando as razões para que tal conteúdos sejam produzidos e apresentados. Cada tema leva características do autor que o escreve, suas percepções políticas, culturais e sociais estão imbricadas nos textos didáticos, configurando, assim, ideologias diferenciadas e coexistentes com a formação dos próprios autores.

Eco e Bonazzi (1980) chamam a atenção para a forma como são trabalhadas algumas temáticas e, em um capítulo intitulado “Raças e Povos da Terra”, os autores enfatizam o racismo presente nos livros de leitura, e trazem questionamentos sobre o preconceito que acaba sendo desencadeado, quando as colocações em relação às questões socioculturais acabam instaurando, na percepção do educando, a construção de pré-noções em relação às diferenças culturais nesse contexto.

Quem apresenta a temática indígena na escola, nas séries iniciais no Ensino Fundamental, são profissionais de educação que cursaram Pedagogia ou fizeram um curso de formação de professores em nível médio, o que implica, não unanimemente, em dificuldade em relação ao tema, até pelo fato da ausência de certas disciplinas que trariam discussões em

²⁰ Não se trata de uma condição exclusiva do livro didático. Ao contrário, o texto escrito é eivado de tais condições. No nosso caso, o foco é o livro didático adotado como instrumento privilegiado no processo de ensino-aprendizagem.

relação à temática indígena, na formação do educador. No curso de Pedagogia, temos Estudos Sociais (História e Geografia), duas disciplinas no máximo, ficando a cargo do licenciado em Geografia ou História, a Sociologia da Educação, disciplina que nem sempre conta com um cientista social, sendo possível um pedagogo ministrar essa disciplina. Não desrespeitando qualquer um dos profissionais com habilidades distintas no processo de ensino, esse profissional sociólogo ou cientista social traria colocações reflexivas e fundamentadas sobre a pertinência e problemática do ensino da temática em questão.

Ao relacionar e buscar a compreensão para o aluno do curso de formação de professores, a dificuldade pode ser maior. O aluno do Pedagógico tem a Sociologia ministrada não por professores formados em Ciências Sociais ou Sociologia, já que, em muitas instituições, ainda não foi realizado concurso público contemplando essas áreas de conhecimento.

Munakata (2005) aponta para os autores que construíram pesquisas relacionadas ao livro didático, assim como toda uma gama de informações geradas pela imprensa da época, em que se destaca um sensacionalismo de cunho ideológico. Vai também analisar e destacar o crescimento da comercialização dos livros didáticos, demonstrando a profissionalização do mercado editorial no Brasil, apontando um considerável crescimento e uma profissionalização acentuada.

O mercado editorial transformou-se em algo grandioso e extremamente organizado, não permitindo mais espaço para amadores ou diletantes. Hoje temos multinacionais comprometidas em produzir para todos os gostos e ideologias. Ainda de acordo com a tese de Cassiano (2007), o discurso dos diretores das grandes empresas que configuram o atual mercado editorial é uma ‘neutralidade’ em relação a ideologias, pois o que se busca é a garantia de vendas certas e cada vez maiores.

Por sua importância no fortalecimento da educação pública, e, uma vez que as informações contidas nos livros didáticos das séries iniciais do Ensino Fundamental não vêm se mostrando condizentes com a realidade brasileira, é pertinente procurar tornar conhecido esse campo e produzir uma reflexão que se conecte ao mundo das práticas contidas no interior da escola. Estamos diante do cenário no qual as abordagens relacionadas à temática indígena na escola não-indígena nos permitiram produzir a pesquisa que ora estamos apresentando. Quando dizemos que não são condizentes, estamos apontando para a discrepância entre os enunciados presentes nas políticas públicas propostas pelo governo brasileiro e aquilo que se pode identificar em muitos dos livros didáticos avaliados, adquiridos pelo Governo Federal e

distribuídos para as escolas públicas e, no nosso caso, na prática de uma escola pública no Estado da Paraíba.

O que nos desafia é pensar como se pode constituir um exercício de aprendizagem de forma que os diferentes segmentos sociais possam ser apresentados e incorporados, enquanto legítimos e diferentes, como no caso dos chamados grupos étnico-indígenas, e a presença de textos em que os índios são naturalizados e colocados como participantes de um momento passado (GRUPIONI, 1995, p. 487). Como compreender a diversidade de grupos étnico-indígenas, se existe um distanciamento entre o índio (livro didático) e o habitante índio (os que habitam o outro lado do Rio Camaratuba), sendo refletida e naturalizada nas próprias construções de atividades escolares.

2.6 A TEORIA E A PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PERCEPÇÃO DAS DIFERENÇAS

O convívio na diferença é um grande desafio para as gerações futuras, em um mundo marcado pela globalização e pelas novas tecnologias, que implicam em situações que confrontam de maneira diversificada os diversos povos. Apesar das projeções que indicavam uma tendência à homogeneização dos diferentes povos, o que se apresentou foi um cenário contrário. Surgiram as novas configurações sociais que implicaram em afirmações étnicas baseadas na diferença, enquanto direito e reconhecimento mútuo. A noção de pertencimento a um grupo diferenciado vai estar pautada no reconhecimento atribuído tanto ao grupo que percebe o indivíduo como parte, quanto ao indivíduo que, por sua vez, se sente parte. Isto implica numa impossibilidade de afirmação de pertença étnica baseada apenas em critérios objetivos. Estamos diante de uma conceitualização sociológica apresentada por Weber:

A crença na comunhão “étnica” constitui muitas vezes, mas nem sempre, o limite da “comunidade de intercâmbio social”; mas esta, por sua vez, nem sempre é idêntica à comunidade conubial endógama, pois os círculos que cada uma delas compreende podem ter raios bastante diversos. Sua afinidade estreita baseia-se somente em um fundamento comum: a crença numa “honra” específica – a “honra étnica” dos membros, da qual pessoas estranhas não participam [...] (WEBER, 2004, p. 271).

Em “Teorias da Etnicidade”, Poutignat e Streiff-Fenart destacam que:

Ao definir grupo étnico a partir da crença subjetiva na origem comum, Weber sublinha que não é na posse de traços, quaisquer que sejam, que é conveniente procurar a fonte da etnicidade, mas na atividade de produção, de manutenção e de

aprofundamento de diferenças cujo peso objetivo não pode ser avaliado independentemente da significação que lhes atribuem os indivíduos no decorrer de suas relações sociais. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 39, 40).

A compreensão destacada por Weber auxilia na percepção da crença enquanto algo que une ou separa e que se instaura no plano mais propriamente sociológico, embora para os que assim se vejam ou classifiquem os outros, estejamos diante de uma percepção de categoriais naturais, o que implica em ações que carregam grande força emocional e afetiva. Trazendo essa abordagem para os grupos étnico-indígenas, podemos dizer que o livro e a escola são o cenário nos quais a crença na diferença pode se mostrar de modo mais explícito. Especialmente, nos livros didáticos e no manual do professor, no caso das duas áreas de conhecimento privilegiadas na pesquisa, a existência dos grupos humanos pode ser apresentada pela chave da raça, sendo esta, muitas vezes naturalizada. De modo que, no caso dos grupos indígenas, eles são apresentados pelas características físicas, em detrimento dos processos étnicos. Esse é um aspecto que a nossa dissertação procura explorar.

Diante dessas possibilidades e trazendo a compreensão weberiana, ser índio vai muito além de nascer em uma aldeia, ou mesmo se reconhecer como pertencente a ela, pois depende também do reconhecimento dos membros dessa aldeia e da percepção daqueles que traçam uma fronteira entre aldeia e mundo dos brancos.

Essa percepção na crença não se expressa claramente quando se estuda a temática indígena. Alguns livros didáticos ao apresentar, em sua grande parte, grupos em que a forma física se destaca de forma homogênea, escamoteia as outras possibilidades de pertencimento que não as pautadas exclusivamente na percepção dos traços físicos. A crença transpõe, segundo Weber, algo mais intenso, daí completamente legítimo.

Laraia (2002) concebe a cultura como algo ressignificado, construído e reconstruído ao longo do tempo e das interações. Os livros didáticos de História e Geografia ao apresentarem o conceito de cultura como algo imutável ou perdido em um passado remoto, necessitando ser “resgatado” para ser legítimo, deixam de apresentar a cultura como algo construído socialmente e com uma nova significação sempre que necessário, conforme aceitação do grupo. Ainda conforme o autor, em relação às diferenças, elas podem ser compreendidas assim:

Qualquer um dos leitores que quiser constatar, uma vez mais, a existência dessas diferenças, não necessita retornar ao passado, nem mesmo empreender uma difícil viagem a um grupo indígena localizado nos confins da floresta amazônica ou em uma distante ilha do Pacífico. Basta comparar os costumes de nossos contemporâneos do mundo civilizado. (LARAIA, 2002, p. 08).

Na perspectiva de Laraia (2002), é pertinente possibilitar a percepção das diferenças pautadas não na necessidade de se voltar aos costumes antigos, como originais, imutáveis. A possibilidade de mostrar que a diversidade vai estar presente, mesmo quando as distâncias geográficas podem ser diminuídas, é atentar para a necessidade de um olhar respeitoso, tendo como fundamento a existência de elementos e modos distintos de construção entre os diversos grupos.

Trazendo essa conceituação de cultura para o livro didático, a omissão informações sobre os étnico-indígenas, principalmente os na Região Nordeste, ou a apresentação quase insignificante desses grupos, auxilia a construção de preconceitos e ideias falsas em relação ao que é ser índio. Podemos dizer que a ausência reforça a ideia de que índio é algo distante no tempo ou no espaço.

Hobsbawm (1997) ao discutir o modo pelo qual a diferenciação do costume e da tradição muitas vezes vem sendo pensada, mostra que as invenções das tradições são legitimáveis, quando assim os grupos sociais permitem. Tradições não implicam, necessariamente, em formas sociais sacralizadas e oriundas de um passado longínquo, mas podem implicar em construções que passam a ser reconhecidas como pertencentes ao grupo e afirmadas como tal, ou seja, se atribui uma valoração e se permite aos grupos construir e reconhecerem, mesmo que de forma simbólica o valor que uma tradição uma vez instaurada passa a ter, sem um compromisso de exatidão. Estamos diante de um discurso de atribuição de uma suposta longevidade estática. Por isso mesmo, tratar das tradições enquanto invenções, e se permitir perceber novos arranjos e reconfigurações, sem que se deixe de arguir uma certa originalidade vinda de um passado.

Hobsbawm (1997) pesquisou sobre o kilt (saiote escocês, que apresenta padrões de xadrez diferenciados, indicando o clã ao qual a pessoa que o utiliza pertence), mostrando que a criação do traje não esteve relacionada a tais características que hoje são vistas como naturais. Quando surgiu essa configuração, tratou-se muito mais de um aproveitamento de tecidos que estavam pouco valorizados no comércio e que se prestavam às necessidades econômicas de uma população. Contudo, no cenário que é descrito pelo pesquisador, se possibilitou um aproveitamento e uma resignificação do traje, criando-se, assim, uma tradição que hoje é respeitada e reconhecida mundialmente. Modificar, reconstruir e valorar são conceitos próprios da vivência humana em grupos sociais. Se a sociedade em torno das aldeias²¹ pode construir tradições, legitimá-las e posteriormente modificá-las sem nenhum

²¹ O que delimitamos quando nos referimos a sociedades em torno da aldeia é todo grupo social localizado em terras que não são reivindicadas enquanto de um grupo indígena.

questionamento, o que se alega, então, para que não se reconheçam as mudanças no contexto sócio-cultural dos grupos étnico-indígenas apresentados aos nossos olhos, muitas vezes, em situações cristalizadas.

Na percepção de Matta (1981), as tradições se configuram como uma possibilidade de ordenamento social, ressaltando que:

Sem uma tradição, uma coletividade pode viver ordenadamente, mas não tem consciência do seu estilo de vida. E ter consciência é poder ser socializado, isto é, é se situar diante de uma lógica de inclusões necessárias e exclusões fundamentais, num exaustivo e muitas vezes dramático diálogo entre o que nos somos (ou queremos ser) e aquilo que os outros são e logicamente, nós não devemos ser. (MATTA, 1981, p. 48).

Na realidade, a construção do respeito às diferenças se dá de certa forma no interior da escola. O conceito de identidade e tradição já foi explicitado por diversos autores e, em certa medida, procuramos identificar os elementos que estão presentes nesse cenário, que é o outro lado do Rio Camaratuba, de modo a trazer a teoria para pensar as práticas educativas, a fim de destacar o modo como são formuladas e construídas as inserções por parte dos educadores, com suas ferramentas técnico-pedagógicas, além dos conteúdos presentes no livro didático. Se na imagem temos um grupo étnico que desconhecemos, mesmo estando tão próximo a nós em termos geográficos, e como este não aparece nem é identificável nos livros escolares, fica inviabilizado o reconhecimento, e, deste modo, efetivamos uma negação das tradições apresentadas no local, pelo fato do educando sentir dificuldade de reconhecimento da diversidade em uma realidade próxima.

Geertz (1989) apresenta a cultura como algo passível de interpretações, daí a definição de praticar uma antropologia interpretativa. Para o autor, as coisas não são como se apresentam, uma leitura própria da perspectiva weberiana, e estão sempre passíveis de uma interpretação de acordo com o contexto. Percebemos nitidamente esse contexto no primeiro capítulo do livro 'Interpretação das culturas', em que o autor menciona a piscadela (piscar o olho para outro e as várias possibilidades de interpretação do gesto), sendo que cada forma de piscar o olho pode trazer uma mensagem diferente, a importância da interpretação nesse processo.

Trazendo para a realidade do livro didático de História e Geografia, a perspectiva desenvolvida por Geertz na Antropologia, a forma de indagar depende da maneira como os temas são construídos e as várias interpretações que podem surgir, a partir de uma imagem ou texto, que portem situações diferentes das vivenciadas pelo leitor e que podem aparecer como única possibilidade de existência no que tange aos grupos étnico-indígenas. O livro didático,

em muitas passagens, não permite compreender que as coisas nem sempre são como se apresentam.

Rocha destaca, em um estudo sobre imagens dos índios nos livros didáticos de História do Brasil, a necessidade de se refletir sobre o que é apresentado ao leitor e reconhece que os conteúdos são lidos por milhões de alunos pré-universitários²², apontando imagens e textos com um “saber” em que são raríssimas as exceções das abordagens sobre os indígenas que não reproduzam concepções estereotipadas, em que o índio figure como um personagem do passado ou um ser da Natureza, em oposição ao mundo plenamente social.

Os livros didáticos, em função mesmo do seu destino e de sua natureza, carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Sua informação obtém esse valor de verdade pelo simples fato de que quem sabe seu conteúdo passa nas provas. Nesse sentido seu saber tende a ser visto como algo “rigoroso”, “sério” e “científico.” (ROCHA, 2006, p. 16).

Essas colocações de Rocha, frutos de pesquisas, nos remetem à seriedade dessas “verdades” que são fixadas e transformadas em conceitos na memória, que são resgatados a cada momento em que o educando se encontra com um grupo étnico-indígena e, inconscientemente, compara com o que aprendeu no processo educativo. Desse modo, e no cenário da nossa pesquisa, o que figura nos livros didáticos utilizados é algo muito distante daquilo que é o Potiguara. Podemos demonstrar tal configuração peculiar quando acessamos os trabalhos escolares que tiveram a temática indígena como motivação. Nas comparações construídas, tendo como base nunca o próprio professor que porta uma identidade étnica diferenciada, os questionamentos se pautam nos aspectos biológicos e se fundamentam na construção de uma visão etnocêntrica pautada nas informações obtidas nos livros que supostamente sempre contam “verdades”.

Ao mesmo tempo, podemos observar que, no caso brasileiro, as mudanças políticas observadas na última década sobre a questão da diversidade cultural transformaram-se em uma meta a ser atingida. Um dos segmentos sociais que vem buscando uma educação diferenciada são os povos indígenas, a fim de implementar os dispositivos constitucionais. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC - vem desenvolvendo ações nesse sentido. Contudo, o livro didático adotado nas escolas públicas - não direcionadas ao segmento específico da educação diferenciada - deveria favorecer a construção de um olhar mais inclusivo no que tange os grupos étnicos, sem deixar de mencionar que as produções voltadas para o ensino diferenciado ainda estão em uma fase

²² Grifo do autor. (ROCHA, 2006: 16)

embrionária, apresentando dificuldades em trazer para o plano dos materiais construídos a realidade vivenciada no ambiente escolar.

A educação escolar entra como premissa no processo de valorização das expressões culturais em diversos contextos, ainda mais com o advento da garantia constitucional, quando foram criados mecanismos para se implantar uma educação indígena - focada na valorização das culturas dos grupos étnico-indígenas -, dando margem a uma reflexão acerca de como está sendo construída a imagem dessa diversidade de culturas existentes no Brasil e qual tem sido a repercussão (papel) do livro didático adotado na escola não indígena, nesse processo de convívio na diferença.

Como pensar em diferenças se é possível em vinte e cinco coleções encontrar praticamente um universo pequeno dos grupos étnico-indígenas reconhecidos e citados em literatura mais elaborada no Brasil? “Praticamente todos os livros indicam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal.” (GRUPIONI, 1995, p. 489). Mesmo essa colocação tendo sido feita há mais de uma década, pode-se continuar concordando com ela sem nenhuma dificuldade, pois é notória a ausência de mudanças.

Por toda a sua importância e necessidade, a responsabilidade que os educadores têm ao utilizar imagens e conteúdos dos livros didáticos podem não ser legitimadas quando as abordagens apresentadas não são condizentes com a realidade vivenciada, na riqueza e na diversidade cultural brasileira.

É relevante pensar na compreensão das diferenças dos grupos étnico-indígenas pautadas na Constituição Federal (1988) e construídas no âmbito da escola, que se constitui em espaço para que os demais grupos étnicos compreendam e respeitem a diversidade cultural que, em muitas situações, estão do outro lado do rio²³.

A temática indígena em livros didáticos de História e Geografia, apresentada nas escolas públicas (não diferenciadas), ainda hoje é abordada sob uma ótica preconceituosa e equivocada, em algumas obras. Até mesmo nos livros didáticos que tentam apresentar uma abordagem responsável e coerente, detectamos problemas.

A partir da Constituição Federal de 1988, foram oficialmente reconhecidos os artigos (BRASIL, 2003):

Artigo 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

²³ O rio referenciado é o Camaratuba e divide a área indígena da vila de pescadores denominada Barra do Camaratuba.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 2003, p. 154, 155).

Os artigos 231 e 232 da Constituição Federal²⁴ asseguram os direitos indígenas que, até então, eram usurpados e ignorados, principalmente o reconhecimento ao direito a uma educação diferenciada, dentre outros.

A proposta de educação diferenciada está pautada no sentido de possibilitar a inserção de uma formação bilíngue e de possibilitar ao professor o trabalho com práticas de valorização e fortalecimento cultural da etnia, atendendo às particularidades do grupo, respeitando, assim, as diferenças existentes no próprio território indígena. O projeto da educação indígena ainda encontra-se em fase de construção, por depender de uma série de ações, como formação de professores e elaboração de materiais para dar suporte no âmbito da escola, juntamente com os materiais advindos das políticas públicas educacionais vigentes em todo território brasileiro.

Fora da área indígena e ressaltando que no contexto Potiguara existem escolas com a proposta de ensino diferenciado, em áreas envolvidas às demarcadas, podem ocorrer 'deslizes', salvo algumas situações, como é o caso de um professor Potiguara. Este professor, na escola em que a pesquisa foi realizada, na condição de educador concursado traz questionamentos, faz interlocuções, conforme destaque no terceiro capítulo deste trabalho. Mesmo quem pertence à etnia, conta em sua sala de aula com materiais com representações genéricas em livros didáticos, de uma realidade que nunca vai ser vivenciada pelo aluno, afinal, estamos no Nordeste do Brasil e a maioria das representações é de grupos étnico-indígenas do Norte, Sudeste e Centro-Oeste.

Todos os livros didáticos que chegam à escola são aprovados pelo MEC e estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Em nenhum momento esta pesquisa teve a pretensão de questionar o processo pelo qual o livro passa até chegar ao seu objetivo, que é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem; o que buscamos foi identificar as ambiguidades contidas nesses livros didáticos, tanto no conteúdo dos textos, quanto nas imagens, conteúdos esses que auxiliam no enraizamento da desinformação e dificuldade de percepção das diferenças étnicas e culturais.

Em um país com pluralidade cultural e direitos constitucionais, fortalecendo essa multiplicidade de culturas, a educação formal com o seu alcance, chega aos mais longínquos recantos geográficos.

²⁴ Constituição Federal de 1988.

Os autores, de modo competente, não focam um único viés, proporcionando, dessa maneira, possibilidade de interpretações distintas. No capítulo em que são trabalhados “Raças e Povos da Terra”, existe uma preocupação em mostrar a diversidade não contemplada em sua forma plena nos livros analisados, não deixando de mencionar que a pesquisa foi feita no âmbito das escolas na Itália, o que lhe concede re-significações para os autores no recorte selecionado: Eco e Bonazzi (1980, p. 53) “Evidente que um inconsciente racismo penetra nos textos escolares, mesmo quando a finalidade aparente da História ou a Literatura é de apresentar à criança a realidade das diferenças étnicas, através de uma compreensão e uma simpatia um pouco vagas.”

Dentre as colocações feitas ao longo do livro de Eco e Bonazzi (1980), a sua introdução continua em evidência enquanto ponto para reflexão. Não é possível culpar ou transferir as responsabilidades apenas para um instrumento, mesmo sendo ele um dos mais relevantes no processo. Insere-se, assim, que algumas observações deveriam ser feitas realmente na base educacional para evitar uma cristalização de noções inadequadas e, mesmo após quase três décadas, a obra é pertinente, podendo isto ser evidenciado na seguinte citação:

No limiar de sua vida cultural, iniciando a experiência difícil e exalante da leitura, nossos filhos devem enfrentar os livros didáticos das escolas elementares. Educados nós mesmos com livros muito parecidos com os atuais. Com a memória ainda cheia de recordações que são, necessariamente, queridas e repletas de ternura ligadas às ilustrações e às frases daquelas páginas, é-nos difícil de instaurar um processo contra o livro de leitura. E isto nos é difícil porque provavelmente, muitas das nossas câibras morais e intelectuais, muitas das nossas ideias correntes mais contorcidas e banais (difíceis de morrer) nascem justamente dessa fonte. (ECO; BONAZZI, 1980, p. 15).

Como questionar o que está escrito e documentado? Como lidar com ideias fixas ao longo de processos de formação de uma vida inteira? Como questionar posicionamentos pautados em sala de aula? Continua evidente e válida essa interpretação explicitada pelos autores em “Mentiras que Parecem Verdades.”

Em universos e propostas distintas, sendo a obra de Eco e Bonazzi (1980), “Mentiras que parecem verdades” anterior a de Nosella (1980), “As belas mentiras”, percebemos sobre a forma como as ideologias pessoais conseguem afetar ou alterar o que é produzido academicamente. De um lado, autor que consegue passar uma mensagem das disparidades e injustiças cometidas contra minorias étnicas, sem focar no econômico e contextualizando a Itália. A outra obra, instintivamente, faz alusão à divisão de classes sociais e o econômico como determinante no processo, deixando escapar a possibilidade de uma incorporação por fundamentos ideológicos, mostrando e fortalecendo a ideia, de que o que é apresentado nos livros didáticos, contém em seus conteúdos parte das ideologias de quem o escreve.

Segue um pouco do que foi explicitado e constatado através da comparação das duas obras inaugurais sobre livros didáticos: em “As Belas Mentiras” de Nosella (1980), o livro didático é apresentado como objeto de legitimação do poder da classe dominante sobre a classe dominada, e a definição que, segundo a autora, o processo educativo estava pautado só em interesses por parte dos dominantes. Conforme Nosella (1980, p. 15), “o problema, portanto, desta pesquisa será tentar demonstrar, em primeiro lugar, que na sociedade dividida fundamentalmente, em duas classes sociais (a classe dominante – a que detém o poder econômico e político, e a classe dominada que é explorada)”, o livro didático, na percepção de Nosella (1980), atendia exclusivamente aos anseios de dominação sendo importante por sua abrangência e contextos nos quais se inseriam. Ainda na percepção da autora:

Em segundo lugar, pretende-se pôr em evidência a utilização da educação como um instrumento através do qual se transmite a ideologia da classe dominante, que é introjetada pela classe dominada. As mensagens ideológicas, veiculadas através de diferentes meios, entre os quais se destacam os livros didáticos, transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora. (NOSELLA, 1980, p. 15).

Outro estudo que continua configurando o ambiente escolar, enquanto referência por tratar de maneira significativa, o tema em foco, é “A questão indígena na sala de aula”, organizado por Aracy Lopes da Silva, tendo espaço garantido em quase todos os livros didáticos no momento atual. Esta obra teve como alicerce a crítica a livros didáticos por apresentarem imagens textuais, que apontam uma diversidade pouco diversa (SILVA, 1987, p. 40). “Não há uma imagem única do índio no livro didático. ‘Há ‘diferentes imagens’, contraditórias entre si na aparência e fragmentadas em aparições na história da colonização”. Sendo fonte indiscutível e indispensável, segundo uma gama de autores e editores que se encarregam de transformar o livro didático em algo inquestionável, em alguns recortes.

É unânime a utilização do livro “A temática Indígena na escola”. A obra é, que perpassa a anterior, é de grande valor para qualquer autor, afinal esse livro é o mais consistente na atualidade, mesmo sendo datado de 1995 e apesar de muitos cenários terem sofrido modificações significativas, a obra permanece válida e indispensável. Destacamos os três objetivos fundamentais salientados pelos autores:

[...] propiciar a seus leitores o acesso a informações sobre as sociedades e culturas indígenas no Brasil, possibilitando-lhes conhecimentos que possam contribuir para superação da distância que tantas vezes e por tanto tempo se construiu entre estes setores da população brasileira: os índios, de um lado e a população não índia do outro

[...] abrir caminho para uma reflexão múltipla, independente pelos professores de 1º e 2º graus e seus alunos sobre o tema central do livro.

[...] trazer a Antropologia e os resultados de suas pesquisas acadêmicas para mais perto das pessoas que escolham fazer sua leitura. (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 15-16).

A possibilidade de apresentar essa referência é base para a formação do educador, pautada na percepção das diferenças em todos os âmbitos, focando a diversidade de povos indígenas, convivendo no mesmo recorte, como suas culturas estão sempre em processo, permitindo trocas, assim desejadas pelos grupos.

Dentre tantos questionamentos, há alguns pertinentes, outros relevantes, mas pouco usuais sobre o panorama atual, pós-Constituição Federal de 1988, documento importante devido às garantias reconhecidas de direito às diferenças.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2003, p. 146): Art. 216 “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]”.

2.7 COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS: A DIVERSIDADE CULTURAL POUCO DIVERSA APRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS

As representações da diversidade cultural nos manuais didáticos, em se tratando da questão indígena, deixam certa lacuna, na opinião de alguns teóricos.

O índio é apresentado aos alunos do início do ensino fundamental como um ser oriundo de uma cultura genérica, que mora na selva, em ocas, ou ainda, sem cultura própria.

Os livros de História sempre foram motivos de “cuidado” estratégico, conforme ensina Bezerra (2006):

Em 1938, na égide da ditadura do Estado Novo, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), à qual caberia zelar pelo conteúdo dos materiais utilizados pelos alunos. O ensino de História do Brasil tornou-se objeto de particular preocupação dos intelectuais ligados ao Poder, na medida em que a disciplina cumpria papel estratégico no processo de construção da identidade nacional e da memória histórica, ambas forjadas de acordo com os princípios abraçados pelo que deveria estar presente nos livros utilizados em todas as escolas do país. (BEZERRA, 2006, p. 29).

O cuidado inicial demonstrado na escolha e controle dos livros se justificava pelo fato de que os mesmos chegam a uma camada significativa da população.

E assim, na sua fundamentação, o ensino básico, foi comprometido, na concepção de moldar uma História nacional única, até que se instaurasse um início de comprometimento

institucional, voltado para a qualidade das temáticas abordadas em sala de aula, numa percepção maior para diversidade cultural existente no país.

A atenção, portanto, voltou-se para as dificuldades de se apresentar a questão indígena, enfatizando as diferenças culturais e a igualdade em direitos contidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação.

A respeito do fato de que o professor se configura como um recurso técnico-pedagógico, conforme aponta Penteado (1994):

Frequentemente os livros didáticos trazem informações incorretas e estereotipadas a respeito da cultura indígena. Neste momento do curso da 4.^a série, um estudo da cultura indígena (nível de ampliação de conceitos), é necessário. O professor deve se certificar a respeito da correção das informações a serem trabalhadas pelos alunos. (PENTEADO, 1994, p. 141-142).

Quando o país inicia uma política de reparo às injustiças cometidas e legitimadas dentro das escolas, e concede o direito a uma educação diferenciada para as comunidades indígenas, deveria surgir um pressuposto pertinente: uma educação fora do contexto da aldeia. Mellati (1979) diz que “[...] a maioria dos brasileiros não-índios só conhece a respeito dos indígenas aquilo que aprendeu nas aulas de História e Geografia do Brasil, com base nos manuais didáticos desinformados ou abertamente mistificadores.” Em 1976, já se questionava o conhecimento dos não-índios em relação aos índios. Então, se a História e a Geografia ficam com a responsabilidade de apresentar de forma coerente a temática indígena, “o que está errado?”, quando nos deparamos com tanta desinformação ou mesmo conceitos equivocados sobre a temática indígena?

A educação dentro da aldeia está pautada pela valorização e estímulo dos bens culturais, mostrando as diferenças entre riqueza e cultura, como patrimônio, como o estudo das línguas faladas formuladas por grupos distintos e, no mesmo recorte, a educação fora da aldeia mostra o índio sem cultura e fadado ao esquecimento ou a desaparecer. A proposta é pautada nesses pressupostos que, para Silva (2001):

Como contornar a ação homogeneizadora do Estado e superar a contradição que se instala entre ela e o direito das populações indígenas à especificidade e à diferença? Como garantir que uma escola diferenciada seja também uma escola de boa qualidade? Como reorganizar com autonomia o movimento social que deu origem aos princípios hoje inscritos na legislação e em políticas públicas, incorporados pelo Estado e regidos agora, por ele? Qual o lugar das teorias antropológicas na reflexão crítica sobre a experiência acumulada? (SILVA, 2001, p. 11).

Se o Estado formula as políticas públicas que vigoram no âmbito das aldeias, falta um olhar diferenciado para a continuidade do processo educativo em torno destas. Ao sair da aldeia, para prosseguir no processo educativo, caso seja de interesse do grupo ao qual

pertencem, esses brasileiros indígenas, portadores de culturas diferenciadas, vão se deparar com o não-índio, que sequer teve informações coerentes, no seu processo de aprendizagem, sobre o que vêm a ser os grupos indígenas do Brasil, já que esses manuais homogênisam a cultura, sem enfatizar a importância de sua diversidade. Conforme Grupioni (1995):

Presentes em muitos manuais didáticos, essas imagens diversas e contraditórias dos índios parecem encobrir uma dicotomia que perpassa toda a história: ou há índios vivendo isolados na Amazônia e protegidos no Xingu, ou já estão contaminados pela civilização. É seu caminho sem volta. (GRUPIONI, 1995, p. 490).

Na percepção de um índio que vivenciou o dentro e o fora da aldeia, por necessidade do seu grupo étnico de compreender as dinâmicas e as ideias que o não-indígena tem a respeito da diversidade cultural, o professor Daniel reconhece as distorções apresentadas nos manuais didáticos:

Os manuais didáticos ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios. Isso porque eles trazem uma imagem estereotipada: os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultuam vários deuses, entre os quais, Tupã. (DANIEL MUNDURUKU, 2000, p. 21).

Segundo Gomes (1996, p. 87) “discutir, compreender e pesquisar sobre a relação entre a cultura, escola e diversidade étnica e cultural nos possibilita um olhar mais aguçado sobre a instituição escolar e a adoção de novas práticas pedagógicas.” O processo educativo, mesmo que contextualizado, necessita de continuidade em torno do local em que ele é concebido.

2.8 O RECONHECIMENTO DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS.

As diferenças culturais nem sempre vão estar pautadas nos pressupostos existentes nas obras didáticas. Por isso, vem se buscando ao longo dos anos, por meio de tratados, leis e declarações, uma percepção em relação ao convívio na diferença, sendo o direito a constituir e existir, enquanto grupo, algo registrado em documentos reconhecidos e legitimados por uma maioria, dentre eles o Artigo 2º da “Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural da UNESCO”, conforme segue:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos

intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. (UNESCO, 2001).

Destacando os documentos que reforçam a existência e valorização dos diferentes povos existentes no Brasil, elencamos à Constituição Federal de 1988, com o seu Artigo 3º, incisos I ao IV, destacando o Parágrafo único do Art. 4º: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.” (BRASIL, 2003, p. 12).

No contexto educacional e nos parâmetros curriculares, os PCNs evidenciam a pluralidade cultural podendo ser destacado o volume de número 10, do 1º ciclo do ensino fundamental, a seguinte colocação:

A temática Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 2001, p. 19).

O PCN *Pluralidade Cultural* vai estar citado em quase todos os livros didáticos de História e Geografia das séries iniciais, normalmente na referência bibliográfica ou em alguma contextualização que tenha a temática indígena, passando despercebidos alguns conceitos e pouco contribuindo para a percepção e compreensão das diferenças, como algo garantido nacionalmente por documentos e leis.

Uma das particularidades do processo educacional dentro da aldeia é a valorização do conhecimento como suporte de mudança das imposições do chamado “homem civilizado”:

Na aldeia é assim: educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paisagens. Passeava nelas, aprendia com elas. Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida. (DANIEL MUNDURUKU, 2000, p. 71).

As significações dadas pelos povos indígenas ao imaginário do outro transformam a educação em uma troca de experiências entre o educando e o educador. O aluno deixa de ser objeto do processo e assume também a postura de sujeito, participando e contribuindo. De acordo com a visão do mesmo autor:

Em torno da aldeia é assim: Na sociedade pós-moderna ocidental, educação significa a mesma coisa: tirar de dentro, jogar para fora. Decepionei-me ao ver que os professores agiam ao contrário. Colocavam de fora para dentro. Os sonhos ficavam enlatados dentro das crianças e jovens. Não tinham tempo para sair. Aprender, para o ocidental, é ficar inerte ouvindo uma multidão de bobagens desnecessárias. As

crianças não têm tempo para sonhar, por isso consideram uma grande chantagem do adulto para tirá-las de dentro de casa. (DANIEL MUNDURUKU, 2000, p. 71).

Podemos perceber esses argumentos nos indicadores de evasão escolar em séries iniciais da escola pública. Descobrir na vida prática a função dos conteúdos trabalhados em sala de aula é, ainda, sonho de muitos educandos. E validar como verdade esses conteúdos tem sido a luta de muitos educadores.

Por muitas décadas, os autores que hoje buscam escrever sobre a importância do convívio e respeito à pluralidade cultural nos livros didáticos, classificam estes como integrados ou em processo de desaparecimento. Incluir sem integrar é muito desafiante e requer novas perspectivas em confronto às diferenças.

A visão etnocêntrica em relação aos povos indígenas na escola não indígena é externada quando se cria uma lei para assegurar que se trabalhem conteúdos que já configuram o universo escolar. A Lei 11.465/08 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Se realmente os livros didáticos e a prática escolar estivessem em harmonia e as diferenças pudessem ser percebidas e respeitadas, não seria necessária uma lei obrigando ser trabalhada uma temática que sempre esteve presente no âmbito das escolas e que obrigatoriamente sempre configurou as páginas dos livros didáticos. Nesse sentido, interrogamos: para que uma lei? Obrigando o ensino do que pouco se conhece, como fazer entender o que para o educador em parte é desentendido?

Referindo-nos à Lei 11.465/08, que história vamos contar? A do bom selvagem? Ou a que foi contada para os professores por seus professores, no passado: a ideia do índio preguiçoso dentre tantas outras informações. Ao observarmos o processo, fazendo uma cronologia, teríamos dificuldade em reconfigurar o que temos de material voltado para as séries iniciais do ensino básico. Entretanto, reconhecemos os inegáveis avanços em termos educacionais e se existe uma lei estabelecida, vamos cobrar das escolas, o cumprimento da legislação.

2.9 ESCOLA PÚBLICA: ENTRE O REAL DE FATO E O IDEAL DE DIREITO

São inegáveis os avanços da educação pública em todas as esferas. Todavia, não foram ainda estabelecidos padrões e modelos que atendam à demanda nacional. A proposta nacional

está distante do modelo ideal, se é que no contexto educacional existe uma proposta multidisciplinar para atender a uma demanda tão especial e diversificada.

A educação pública no Brasil, apesar de todos os avanços e documentos de base voltados para uma melhor percepção a utilização do espaço escolar, encontra-se ainda em fase de expansão, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 date de 1996 e o Plano Nacional de Educação, no caso a Lei . 10.172 de 2001 já estejam no papel. A respeito do tema, afirma Brandão (BRANDÃO , 2006, p. 13): “sabe-se que no Brasil, há leis que pegam e outras que não pegam²⁵. Tão grave quanto isso é a interessada ocultação cotidiana das razões pelas quais algumas funcionam e outras não”.

Hoje, um enorme contingente de pessoas tem acesso à sala de aula e professores “bem preparados” e, como resultado, um angustiante número de analfabetos funcionais. O acesso à escola, visto como garantia de sucesso passou a ser sonho. Para Teixeira (1976):

A educação e as suas instituições sofrem, ademais, a ação das forças sociais que o desenvolvimento brasileiro vem liberando. A educação de tipo acadêmico e livresco não está sendo procurada pela população brasileira, em virtude dos ensinamentos que ministra, mas pelas vantagens que oferece e pela maior facilidade dos seus estudos. De forma que nem professores nem alunos lá estão seriamente a buscar sequer os próprios objetivos caracterizadores da escola, o que leva a uma complacente redução desses mesmos objetivos à “passagem nos exames” (Teixeira, 1976, p.49).

A escola que existe de fato talvez não seja a sonhada e idealizada por Anízio Teixeira, que sonhava com uma escola de direito, sonho dividido entre tantos teóricos, como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, dentre outros. Segundo Fernandes (FERNANDES, 2004, p. 292), “Para o sociólogo, o fundamental não está apenas na existência de ‘crescimento econômico’ ou de ‘desenvolvimento educacional’, e sim, o tipo de ‘crescimento econômico’ e de ‘desenvolvimento educacional’”. É na percepção da qualidade do processo educativo, tendo como objeto os livros e todas as possibilidades que estes apresentam no que se refere à proposta do referido projeto. Contudo, a partir da política pública do PNLD e com a constituição da avaliação por especialistas dos livros didáticos que podem ser indicados à compra pelos professores da rede pública, chegamos a um momento ímpar na história brasileira.

Em uma sociedade capitalista, tudo é transformado em mercadoria, fonte de lucro e poder e o livro didático é um produto do mercado editorial, cuja finalidade inicial para quem o produz é a obtenção de uma tiragem significativa para justificar sua permanência e permitir seu papel enquanto produto gerador de lucros. Além disso, os livros didáticos de História e

²⁵ Grifos do autor

Geografia portam um poder maior que os incutidos em mercadorias; eles trazem ideologias e o poder de cristalizá-las, tanto por sua abrangência, quanto pelo poder de legitimação. Esse material pedagógico pode ampliar horizontes ou não, construir um passado, destruir um presente ou organizar um futuro são pontos de ponderação sobre esses materiais que sempre despertaram cuidados. Para Chauí (1980):

Porque a ideologia não tem história, mas fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante, compreende-se porque a história ideológica (aquela que aprendemos na escola e nos livros) seja sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou dos poderosos (CHAUÍ, 1980, p. 47).

Pensar como instrumento ideológico e de poder é relevante, afinal o livro porta um poder simbólico, as temáticas apresentadas no seu interior atendem a pressupostos que nem sempre são de interesse dos grupos que ali configuram, ficando ao educador e educandos a possibilidade de compreensão.

CAPÍTULO III
PROFESSOR, FORMAÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO:
A TEMÁTICA INDÍGENA NO ÂMBITO DA ESCOLA E SUAS POSSIBILIDADES
DE INTERLOCUÇÃO COM O SABER DO EDUCANDO

3.1 O PROFESSOR, SUA FORMAÇÃO E AS DIRETRIZES OFICIAIS PARA A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA.

Após a apresentação e discussão sobre o modo como a temática indígena é retratada no livro didático e o desafio imposto por nós, que buscamos refletir o impacto de uma política pública – Programa Nacional do Livro Didático – na formação do docente e no exercício em sala de aula, agregando a questão da identidade indígena. É chegado o momento de recuperar o exercício de pesquisa que nos levou a investigar junto aos professores de uma escola na qual fizemos observações, como é vivido por eles a prática da docência. Qual a participação desses educadores como mediadores do processo ensino-aprendizagem no que tange a formação do educando para as diferenças étnicas nesse recorte étnica-indígena.

Nesse capítulo utilizaremos alguns elementos biográficos, cruzando-os com a formação do professor, seu trabalho em sala de aula²⁶, de modo a nos permitir construir uma reflexão a respeito do tema proposto. O nosso objetivo ao longo da pesquisa não foi, como parece ser um comportamento já consagrado, de diagnosticar que o maior problema na escola é a falta ou a falha que se percebe ou se identifica no professor, na sua prática docente. Para nós não se trata de uma situação que se possa “resolver” achando um culpado. Ao contrário, o nosso esforço é o de perceber muitas vezes, no contexto de matérias vinculadas pelos órgãos de imprensa, nas quais os professores que são retratados positivamente são aqueles que praticam uma ação quase heróica em prol do aluno e/ou da escola, uma maneira de expressar o mundo escolar que nos interessa problematizar. Por outro lado, retrata-se criticamente/negativamente o professor que falta, que não se dedica, justificando-se o fracasso escolar caso resultante de tal ação na sua prática docente. Não estamos procurando encontrar culpados, e sim refletir sobre as dificuldades que se ampliam ao contrário do que deveria se esperar do processo de divulgação, escolha e adoção dos livros didáticos na chave de uma política pública educacional. O nosso empenho é refletir e relacionar os elementos que têm gerado tanta desinformação em relação à temática indígena.

O tema que nos parece central para nossa reflexão é como se vem efetivando, na prática docente, a proposta de um ensino capaz de reconhecer as múltiplas etnias existentes no Brasil, relacionando a aplicação do PNLD. Este programa se destaca por sua abrangência e pertinência a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Segundo Cassiano:

²⁶ Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Madeiro da Costa, localizada em Barra de Camaratuba, área limítrofe a Área Indígena Potiguara.

A partir de 1996, esse período também é caracterizado pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20/12/1996) que ancora uma reforma curricular no Brasil, com certa inspiração na Reforma Espanhola de 1990 (Lei Orgânica Geral de Educação – LOGSE), e com a implementação de políticas de avaliação. Com esse quadro na educação brasileira, o PNLD passa a ter novos rumos porque esta inserido nessas reformas, que privilegiam, entre outras medidas o investimento em livros didáticos [...] (CASSIANO 2007, p.01).

Na LDB, os autores da lei apontam a aquisição de material didático-escolar. Contudo, tal direcionamento não se restringe só a compra desses materiais, é apresentado também a necessidade de estudos visando a melhoria da qualidade do ensino. As afirmações de Cassiano (2007) somadas ao art.70 da LDB permitem destacar que na concepção do legislador, as pesquisas que visam a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade de ensino-aprendizagem são tão importantes quanto a compra de materiais.

Como já foi visto no capítulo dois, as pesquisas anteriores nos auxiliaram a perceber o plano geral do conhecimento nesse campo, e nos permitiram, quando comparadas à nossa pesquisa, demarcar o seu diferencial: a inserção do educador nesse processo e as produções feitas por educandos em um ambiente escolar, em uma área geográfica limítrofe com a área Potiguara.

O Livro *Mentiras que parecem verdades* (1972) do célebre Umberto Eco em parceria com Mariza Bonazzi, é um trabalho anterior ao de Maria de Lourdes Nosella (1980)²⁷ Essa obra denunciava as formas ideológicas de apresentação de algumas temáticas nos livros didáticos italianos, mas devido a sua abrangência e ligação com o tema proposto nessa dissertação.

As belas mentiras pesquisa de Nosella, é fruto de uma dissertação de mestrado que traz abordagens sobre a forma de representações inadequadas de temas diversificados como: a família, a escola, a religião, a pátria, o ambiente, o trabalho, os pobres e os ricos, as virtudes, as “explicações científicas” e finalmente o índio. Considerando o contexto histórico e político, a abordagem de Nosella é bastante avançada, pois submete o livro didático ao exercício analítico da teoria marxista, no qual os contextos são interpretados pelo prisma dos interesses de classe.

No caso do primeiro, Eco e Bonazzi (1972), os autores apresentam as distorções em livros didáticos na Itália, chamando o leitor para as diversas categorias de representações no capítulo “Os povos da terra”, a abordagem é voltada para questões étnicas, o que diferencia e torna essa obra atual no contexto das perspectivas atuais.

²⁷ Originalmente apresentada como dissertação de mestrado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1978.

O livro *A questão indígena na sala de aula* (1987) é uma coletânea organizada por Aracy Lopes da Silva, livro voltado para subsidiar os professores no que diz respeito a temática indígena nas escolas nos níveis fundamental e médio. Pela primeira vez encontramos um texto que procurou refletir a temática indígena pensando no exercício do professor em sala de aula. É importante destacar porque estamos reunindo o aporte antropológico no exercício pedagógico.

A temática indígena na escola (1995), Lopes Silva e Grupioni, coletânea de artigos posteriores *A questão indígena*, é uma obra ampliada e reconfigurada dentro das novas garantias constitucionais para os índios, tem a proposta de auxiliar os professores na percepção da diversidade étnica- indígena brasileira, trazendo, em seus vários artigos, possibilidades de compreensão sobre os contextos vigentes, no âmbito da escola.

Entre as pesquisas mais atualizadas que têm como foco a questão indígena, podemos citar a dissertação em ciências sociais de Izabel Gobbi (2007), focando a estereotipia com que é tratada a temática indígena no âmbito das escolas, tendo o livro didático de história como principal campo de exercício. Na dissertação de Gobbi (2007) a autora apresenta um cuidadoso levantamento bibliográfico, buscando identificar nos livros do ensino fundamental séries finais²⁸, da disciplina de História, aprovados no PNLD, as incongruências entre os parâmetros curriculares nacionais e o material que circula nas escolas. Apesar de não ser o foco da pesquisa de Gobbi, já que ela vai se restringir ao livro didático, é bastante perceptível o impacto de um livro didático adotado em uma sala de aula, pois é através dele que o professor constrói ou reafirma uma visão de mundo.

Na tese de Cassiano (2007) é construído um esboço da realidade editorial brasileira, na qual se relaciona educação, história, política e sociedade. A tese busca analisar o mercado do livro didático no Brasil, tendo por foco o impacto da implementação dos programas públicos voltados para aquisição dos livros didáticos pelo governo brasileiro. Ao se relacionar os dois universos, se torna obrigatório um exercício sobre as editoras instaladas no Brasil. Acontece que Cassiano vai se deparar com alterações importantes nesse campo econômico, já que assistimos a uma internacionalização do mercado editorial no Brasil. Com a dimensão que o Programa Nacional do Livro Didático toma, passamos a ter um campo de disputas entre as principais editoras instaladas no Brasil. Se passamos a ter uma análise cuidadosa do mercado editorial na sua interface com a produção dos livros didáticos, ficamos ainda com uma lacuna

²⁸ Ensino compreendido conforme Ministério da Educação do 5º ao 9º ano do ensino básico.

no que diz respeito ao modo pelo qual o livro produzido, avaliado, comprado e distribuído pelo governo brasileiro se efetiva no âmbito de uma escola.

No presente capítulo, nos apropriando das discussões realizadas pelos autores citados anteriormente, trazendo para o nosso exercício, a experiência dos professores na sua vivência em sala de aula. Desse modo, buscamos desenvolver uma pesquisa na qual a interação nos permitisse identificar elementos biográficos e construção de identidade, inclusive a identidade étnica (quando for o caso) e a profissional.

Em termos metodológicos utilizamos da observação participante e da entrevista como forma de construir uma relação entre pesquisador e corpo e corpo docente da referida escola. Tendo em vista a situação estudada, julgamos mais oportuno proteger a identidade dos referidos professores e, para tal, utilizamos de forma aleatória um número de identificação, distinguindo-os por gênero e faixa etária. Pareceu-nos que foi fundamental garantir o sigilo, para que se instaurasse uma maior liberdade de expressão.

Os quatro professores que concederam as entrevistas são do quadro efetivo da secretaria de educação do município de Mataraca - PB, tendo ingressado na carreira através de concurso público. Por unanimidade, os docentes da escola pesquisada se disponibilizaram a colaborar, não havendo nenhum impedimento por parte da direção para que as entrevistas fossem realizadas.

Todos os entrevistados têm formação superior, e dentre eles um tem Especialização em Educação Especial. Todos possuem cursos de curta ou média duração, formação em serviços, ofertados pela Secretária Municipal de Educação de Mataraca, relativos a projetos ou programas do Ministério da Educação.

As entrevistas foram feitas pela necessidade de se ouvir os educadores da escola pesquisada, seus questionamentos e a relação da visão de mundo com momentos da própria história de vida, articulando-se com os discursos a respeito das práticas docentes e outras práticas que funcionam como elementos de exemplaridade. Um dos objetivos foi ouvir a respeito de uma realidade que não está impressa em nenhum livro didático ou qualquer obra literária. Apresentando os educadores enquanto grupo que não é homogêneo, embora formem um grupo no interior da escola.

3.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL E ÉTNICA DO DOCENTE ENTREVISTADO

Professor 01

O professor número um, quando instado por nós a um exercício classificatório, se enuncia como sendo um Potiguara. Desse modo, se vê e é visto com sendo membro do grupo étnico Potiguara. O que para WEBER (2004) configura a lógica da existência de um grupo étnico, que se enuncia como configurado a partir de uma crença num sangue e numa origem comum, demonstra que é um fenômeno que tem por base um fenômeno social. A crença então é o elemento que deve ser analisado pelo observador social. Ao ser consultado sobre o ingresso no magistério, o professor respondeu:

Professor 01: Ah, eu acho que eu me tornei professor foi observando os outros professores mesmo, desde de criança já tinha o desejo de ser professor, aí através de algumas pessoas que eu já tinha contato, né, que eram professores, né, que já estavam na faculdade, então aí eu me tornei professor.

Na percepção biográfica, para Bourdieu, as escolhas estão construídas em um passado remoto:

Primeiramente, o fato de que a vida constitui um todo, conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma “intenção” subjetiva e objetiva, de um projeto: a noção satiriana de “projeto original” somente coloca de modo explícito o que está implícito nos “já”, “desde então”, “desde pequeno” etc. das biografias comuns ou nos “sempre” (sempre gostei de música) das “histórias de vida”. Essa vida organizada transcorre, segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término, que também é um objetivo. (BOURDIEU, 1986, p. 184).

Ao interpretarmos o autor, inferimos que o professor 01, sendo membro de uma família extensa, na qual existem vários irmãos mais velhos e dentre estes, alguns já na carreira do magistério, ser professor pareceu-lhe algo desejável. Mais que desejável, as qualidades que parecem inerentes ao exercício profissional foram percebidas como estando nele. Desse modo, o discurso se dirige ao elemento da vocação. Ser professor é a realização de um potencial que já estava dado, mesmo antes do ingresso em curso voltado para tal preparação profissional. O exercício propriamente dito se fez inicialmente no âmbito da sua própria aldeia²⁹. Para ingressar na docência, inicialmente, o professor assumiu a função de Auxiliar de Ensino e, posteriormente, ao cursar o magistério completo, em nível médio, pôde assumir a

²⁹ Não é nosso objetivo discorrer sobre o cenário de uma política pública – como é o caso da Educação e da Saúde – que gera funções e cargos cujos ocupantes são etnicamente diferenciados.

função plena. Segundo o professor, para se submeter a um concurso público era necessário cursar o magistério, não sendo à época, obrigatório possuir um curso superior.

Ao responder as primeiras perguntas o professor refletiu sobre sua trajetória e nos auxiliou na montagem de seu perfil dele como educador, deixando transparecer a importância da escolha da docência como carreira profissional.

O professor 01 deu continuidade ao processo de formação cursando uma Graduação em Serviço, modalidade que conta com aulas presenciais aos sábados, em caráter de média duração. Ou seja, um curso superior presencial, mas em *modalidade distinta*³⁰, oferecido em várias cidades da Paraíba pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú, tendo continuado o processo de formação ao ingressar e concluir uma especialização oferecida pela mesma instituição de ensino. O professor participou, também, decursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Mataraca - PB.

Professora 02

Quando instada a se identificar, a professora 02 selecionou alguns elementos e eventos que nos pareceram muito interessante. Destacou a sua condição de não natural do município no qual vive e, especialmente, sua vinculação institucional com o mercado de trabalho. A sua experiência de vida atual não lhe faz refletir sobre a diversidade étnica e social presente nessa região. Em raros momentos e quando o cenário favoreceu, a professora se referiu a uma avó supostamente indígena. Apesar do provável parentesco, não revela um projeto ou desejo de pertencimento a condição indígena Potiguara. Aliás, pareceu sempre muito pouco sensível ao tema. Não é natural do município de Mataraca, mas reside neste município há mais ou menos oito anos. O seu ingresso na educação, a princípio, foi como auxiliar. Entretanto, segundo relato, não era seu objetivo trabalhar como professora, já que almejava um cargo técnico-administrativo. Só em 2000, através de concurso público ingressou enquanto docente concursada, assumindo a responsabilidade da sala de aula, enquanto regente. Anteriormente trabalhou muitos anos como prestadora de serviço na condição de professora. Segue o trecho da entrevista em a professora 02 relata a forma como chegou ao exercício pleno do magistério:

³⁰ O termo modalidade distinta foi atribuída à graduação oferecida a professores, com aulas que são ministradas apenas aos sábados, também conhecida com a nomenclatura de Pedagogia em Serviço.

[...] *É, é..., brevemente por necessidade né, eu pensava fazer o concurso pra outra área, auxiliar administrativo, mas aí minha família incentivando, incentivando, eu disse: não eu não tenho vocação nenhuma para professora, não, mais você gosta de criança era o incentivo vindo dos meus familiares, aí pelo incentivo, pelo fato do incentivo, realmente eu gosto de criança, eu acho que eu não tinha vocação pra ser professora, que requer muitas habilidades, muita coisinha aqui coisinha acolá e eu achava que não tava preparada para fazer concurso para ser professora eu queria ser auxiliar administrativo, outra área, mais aí por incentivo da minha família revolvi fazer concurso público para professora.*

Observamos na sua apresentação como o profissional a importância dada a condição do seu vínculo com o local de trabalho. Concursada, visto que os concursados são percebidos como o topo da categoria, pois lhe permite estar na escola sem sofrer injunções político-partidárias. Talvez por essa razão, e é uma hipótese que não poderemos perseguir, ao entrar na condição de prestadora de serviço, todo o desejo fosse não ser uma professora, já que estaria sujeito ao exercício profissional sem nenhuma garantia de estabilidade e liberdade.

A formação superior em Pedagogia veio junto ao exercício da docência, tendo concluído o curso, recentemente, na *modalidade distinta*, com aulas somente aos sábados. Sendo apontada pela entrevistada a dificuldade de frequentar uma universidade que o regime de ensino fosse diário. Por esse motivo, buscou uma modalidade que propiciasse um deslocamento único semanal, diluindo assim custos, possibilitando que a mesma *dobre a carga horária*³¹.

Professora 03

Quando solicitada a se identificar, a professora 03 colocou-se como natural de Rio Tinto, filha de mãe índia, e pai não índio, trás a terminologia “*desaldeada*”³², por declarar e reiterar que “corre sangue indígena em suas veias”. Mas, a complexidade de não viver na área Potiguara impede-a de acionar alguns direitos que, segundo a entrevistada só são concedidos para os que são inseridos e reconhecidos pelo grupo. Embora se considere indígena, por ser filha de mãe índia, a mesma não é reconhecida. Como podemos observar na análise feita por WEBER (2004). Para pertencer é necessário o auto-reconhecimento e a legitimação por parte do coletivo, ou seja, pertencer esta pautado em se reconhecer enquanto membro e ser reconhecido.

³¹ A dobra de carga horária consiste em se trabalhar um segundo expediente com outra turma para aumentar a remuneração, prática comum nas localidades em que a oferta de professores é reduzida.

³² Conforme a própria educadora se reconhece nessa categoria: os desaldeados não são considerados índios, como se não tivessem direito, e reivindicar a identidade que se auto-atribui pela condição de declarar que sua mãe pertence ao grupo Potiguara, mas pelo distanciamento da aldeia a mesma alega que não pode “provar” pela inexistência de pessoas mais velhas que auxiliem nesse reconhecimento.

[...] A minha mãe é índia. Não. Não cheguei mais ela morou em uma das aldeias, então, quando eu nasci eles já estavam morando na sede, na cidade da Baía da Traição mesmo. Eu nunca vivenciei a parte indígena da minha família. Porque é como nos chama nem os desaldeados não são considerados índios, como se não tivessem direito, é[...], se não cadastra famílias indígenas são, porém não morar na terra indígena. Isso não te tira o sangue que corre na tua veia de índio. Então, lá há um problema muito sério disso, hoje em dia o reconhecimento das famílias que tem ascendência indígena.

O posicionamento da professora 03 relacionado ao seu não- reconhecimento por parte do grupo ao qual ela afirma pertencer. Auxilia na compreensão da dificuldade da contemplação de acionar a temática indígena no âmbito escola não indígena, para a professora conforme segue, os grupos indígenas estão culturalmente distanciados de suas “raízes” conforme trecho da entrevista que segue:

[...] Culturalmente eu acho que já faz muito tempo que não tem como ter. Porque há o processo agora de..., acho que não seria resgate, é de[...]. (A: valorização?)[...] de buscar, re-buscar as origens culturais, porque não é só aqui na Paraíba. Eu vejo no Brasil, a maioria das tribos litorâneas elas foram[.], absorvidas. A cultura deles, acabaram, a cultura do branco se tornou a cultura do índio, então, a nossa, realmente a daqui da Paraíba, realmente foi praticamente extinta, nem a língua mais eles conhecem. Eu acho que a única coisa que eles tão re-buscando são nos relatos históricos, registros históricos. Estão reencontrando nas suas aldeias, nas suas comunidades. num[...], até porque eu não sei se é verídico isso mais, muitas pessoas mais velhas falaram que na década de 70 foi proibida que elas falassem a língua tupi entre eles. Então, foi morrendo.

Ao perceber a cultura como algo cristalizado, a professora 03 apresentou as dificuldades do processo de formação acadêmica e as impossibilidades de trabalhar temas pouco contemplados no processo formal educativo. Ao mencionar perdas culturais a entrevistada alegou a intervenção por parte dos colonizadores e, de certa forma, remete a uma “cultura perdida”, o que implica em um reconhecimento de perdas dos processos internos atribuídos a presença dos não-índios. Observar a cultura e esperar uma cristalização inviabiliza compreender os grupos étnicos como constante reelaboradores dos processos culturais. A cultura não está imóvel e não é imposta porque os processos estão na zona litorânea ou no sertão. De certa forma o contato com os de fora é constante, O que nos permite um exercício de perceber que nada é tão original, que não possa ser emprestado, trocado ou mesmo reelaborado para fazer sentido.

Para a professora 03, o magistério em sua vida foi de certa forma uma necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Em conformidade com o que foi explicitado em trechos da entrevista, a professora 03 não escolheu o magistério por “vocação”. Inicialmente olhava a docência como uma

profissão árdua. Em sua família, segundo seu relato, ela cita uma irmã que era educadora do primeiro colégio da Baía da Traição, o Sagrado Coração de Jesus, da ordem da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição.

A sua apresentação a sala de aula foi através de uma madrinha que tinha uma escola particular. Mas com a diminuição da busca de vagas que acarretou na diminuição de alunos, o início da docência precoce foi interrompida, sendo retomada, posteriormente, com as oportunidades de *emprego rápido*³³.

O curso de magistério para a entrevistada foi uma necessidade de concluir do Ensino Médio. Anterior ao curso de magistério, a professora 03 já se inseria nas escolas na condição de professora substituta, em caso de férias ou qualquer evento que o professor necessitasse de alguém para substituí-lo. Mas em nenhum momento foi por “vocação”. Ser professora não estava nos planos, mas se apresentou como oportunidade.

Professora 04

A professora 04 é natural de Mamanguape, apesar de estar no município de Mataraca desde 2001, só a partir de 2007 é que realmente firmou residência em Barra do Camaratuba, por ter casado com um homem da localidade. A opção da docência, segundo a entrevistada, foi por influência familiar. Sua irmã já estava na carreira docente e acenava para as oportunidades. Para ingressar no magistério a professora utilizou o certificado do curso técnico em nível médio, começando a lecionar no segundo ano do Ensino Fundamental. A experiência em sala de aula, inicialmente, foi complicada, segundo relato, pois a falta de ambientação no contexto escolar levou-a, de certa forma, a não gostar da vivência em sala de aula.

O início das atividades como professora foi na condição de “*prestadora de serviço*”³⁴. Só posteriormente prestou concurso público efetivando-se na educação como professora. Segue um trecho da entrevista em que a professora 04 relata um pouco do início da carreira docente:

[...] é, não me ambientei, não me ambientei no espaço escolar, aí sei que depois no final do ano eu ia ter que ir para o Rio de Janeiro, aí não quis mais né, gostei né.

³³ O termo *emprego rápido* aqui nessa dissertação é atribuída segundo a entrevistada como possibilidade de conseguir uma ocupação remunerada pela escassez de profissionais qualificados.

³⁴ O leitor pode se remeter a professora 02 para compreender essa terminologia.

Eu acho que me acostumei, fiquei vendo, né. Achei interessante também..., na época, eu ensinava a 2ª série (3º ano atualmente), coisas que quando a gente estudava achava difícil, e quando comecei a passar para os meninos, meu Deus! eu achava tão difícil e acabei, e agora que eu passo, e muito, eu gosto demais de transmitir para eles, principalmente se eles prestarem atenção é ótimo, participar na sala de aula, ah é ótimo demais, gosto demais de transmitir para.

No princípio, foi a necessidade material de permanecer no seio familiar, já que o ingresso na escola local se deu como uma oportunidade de trabalho, que de certa forma foi abraçada como oportunidade de permanência no contexto familiar, transformando a experiência em profissão.

O corpo docente da escola pesquisada apresenta semelhanças em algumas categorias destacadas, não havendo unanimidade nas opiniões relatadas. Embora trabalhem na mesma escola, devemos considerar que as vivências e as escolhas se encontram e se distanciam em alguns momentos. Foi necessário, ao longo das entrevistas, buscar nos relatos um significado diferente da forma como eles se apresentaram.

Diante dos desafios apresentados em campo, foi imprescindível o olhar, ouvir e escrever, OLIVEIRA (2006). Para possibilitar uma compreensão do contexto analisado na escola, cenário da pesquisa.

3.3 A ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO MADEIRO DA COSTA COMO LOCAL DE TRABALHO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Os professores quando entrevistados deram grande importância a estrutura física da escola. No apontamento dos pontos positivos, o “prédio” recebeu um destaque considerável. O cenário da pesquisa apresenta particularidades distintas pela qualificação docente, apoio por parte da direção e participação total da comunidade nas datas comemorativas. Não é uma escola diferenciada, não recebe alunos indígenas, mesmo geograficamente estando próxima à Aldeia Lagoa do Mato, ficando os alunos da área Potiguara a frequentar as escolas na área Potiguara, que são escolas que conforme a constituição de 1988, têm o direito a um ensino diferenciado. Segue os elementos que são destacados pelos professores durante as entrevistas, com foco nos aspectos relevantes:

Professor 01: *Bem, assim a Escola Antônio Madeira da Costa é uma escola, assim, que atesta que dar oportunidade para o professor, trabalhar, né, de acordo com sua metodologia, é uma escola, assim, de referência também dentro da comunidade, não só na comunidade como no município [...]. Na comunidade ela é única sim, e os professores trabalham em conjunto também, né, da melhor forma possível e*

desenvolvem as atividades pedagógicas, né, assim, voltada pra sua prática e também principalmente pra a realidade, de acordo com a realidade dos alunos [...]

A partir da fala do professor 01, podemos destacar que a referida escola é considerada a melhor, embora seja a “única” existente no distrito, sem possibilidade de comparação. O trabalho em conjunto é ressaltada pelo mesmo.

Ao trazer a possibilidade de se trabalhar com a realidade do aluno, em alguns momentos foi evidenciada a impossibilidade de tal ação, por motivos destacados ao longo das entrevistas, sendo o planejamento na sede um dos principais argumentos dos professores entrevistados. Esse planejamento, segundo os entrevistados é “*generalista*”³⁵ por não contemplar as especificidades da comunidade. Quanto ao material de apoio, conforme segue, ainda não atende as necessidades totais, de acordo com o professor 01:

[...] eu acho que material mesmo de apoio, um bom material de apoio, que a gente ainda não tem, né, a gente também precisa consolidar alguns projetos que a gente tem, é, a nossa ideologia né, mais que ainda não foi consolidado como a gente, assim, particularmente é um sonho de desenvolver aqui um projeto na área de educação especial, que necessita [...] precisamos de uma atuação mais efetiva, assim, pedagógica na área de coordenação, né, porque a gente sente muito só aqui, só tem um encontro né, que vai pra cidade com todos os professores, mais um acompanhamento que é necessário não tem.

Para a professora 02, as condições de trabalho são boas, embora falte alguns recursos didáticos pedagógicos: salas com propostas diferenciadas, voltadas para o fortalecimento do processo educativo, uma biblioteca, um laboratório de informática dentre outros itens elencados e, conforme visualizado, não são contemplados na escola pesquisada. As necessidades apontadas são estruturais, na concepção dessa educadora as salas e os recursos são o diferencial da escola.

Ainda na percepção da docente 02, a escola mesmo faltando alguns itens, é uma das melhores do município. O destaque da professora 02, ao declarar que a escola em questão é a melhor do município, se deve ao resultado do IDEB, conforme aludido anteriormente nessa dissertação.

O primeiro objetivo de História nas series iniciais do ensino fundamental é “identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços” (Brasil 2001, p.41). Partes das dificuldades atribuídas pelos entrevistados consistem na falta espaços físicos à ausência de coordenadores pedagógicos, no acompanhamento do

³⁵ O termo *generalista* conforme entrevistados, consiste em um planejamento que homogeneiza os educandos não levando em conta o contexto no qual estão inserido.

desdobramento do ano letivo e no desenvolvimento de projetos com um ordenamento melhor para atender às demandas locais.

A necessidade de recursos materiais e espaços de apoio à aprendizagem na escola foi enfatizado em vários momentos. Foi mencionada também a ajuda por parte do gestor em relação às propostas pedagógicas apresentadas pelos professores, uma biblioteca, uma brinquedoteca, ficando a preocupação voltada mais para a parte estrutural do que propriamente para o pedagógico, como se a estrutura física de uma escola se sobrepusesse as propostas didático- pedagógicas..

A valorização do espaço físico escolar por parte dos professores esta presente em praticamente todas as entrevistas, segue um trecho que justifica e reafirma tal postura:

***Professora 02:** Ainda, falta alguma coisa ainda pra que seja uma escola bem mais elevada, que falta, falta algumas coisas ainda, como assim, uma “biblioteca” né, uma “brinquedoteca” para as crianças, assim, aí essa área que está sendo agora feita só o piso, que seja né, que tenha uma cobertura, porque seria ótimo para os eventos né[...].*

Para a professora 03, a sua escola é descrita como uma escola modelo, sendo atribuído parte do sucesso ao fato dos professores manterem uma boa interlocução junto a comunidade, sendo destacado também o fato dos educadores combinarem entre si atividades e festejos relacionados a datas comemorativas, formando o que a educadora chama de uma *equipe harmônica*³⁶. Quando instada a refletir e indicar a parte negativa, ela remeteu a distância geográfica da Secretaria Municipal de Educação. A escola está situada em um distrito o que inviabiliza um melhor acompanhamento por parte de quem esta à frente dessa secretaria, conforme podemos perceber em um trecho da entrevista da professora 03:

É um distrito, não é só a distância física, à distância medida em quilômetros e metros, eu falo a distância mesmo, porque a secretária quase não vem aqui, nós temos a dificuldade de[...] quando vem verba federal, o quem vem para escola passa pelo federal, a secretaria não quer mais mandar recursos, quer que a gente sobreviva esse tempo todinho com o dinheiro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e não tem como isso acontecer, e a gente tem uma coisa ruim que mesmo os números[...], o índice da escola ter dado mais alto, por ser rural a gente perde... não tem como conseguir verba complementar para escola.

Apesar das dificuldades alegadas pela entrevistada no que diz respeito às verbas

³⁶ Conforme professores o termo “equipe harmônica” é aludida à união presente na organização das festividades no âmbito da escola.

que se resumem ao que vem direto para a conta da escola, foi destacado que o trabalho em equipe faz a diferença e transforma a escola em *referência*³⁷, mesmo diante de tantas ausências.

A professora 04 gosta da escola e faz colocações sobre o apoio recebido nos momentos em que necessita chamar a atenção de um aluno e não é desrespeitada por parte da direção, mas reclama da participação dos pais na escola. Quando as atividades começam a voltar em branco, segundo a entrevistada, e a comprovação de que à família não se importa muito, é como se as responsabilidades ficassem unicamente a cargo dos professores. Em compensação, quando a escola promove uma festa, a participação é total, ainda de acordo com a entrevistada.

As percepções construídas ao longo das incursões no interior da escola e os diálogos formais e informais sobre questões pertinentes ao processo educativo que ali ocorre, possibilitou traçar um perfil que possivelmente pode ser questionado ou reconstruído por outro pesquisador. Conforme os professores, essa é a melhor escola da região o que é natural eles atribuírem essa qualidade, afinal são profissionais que compõem o quadro efetivo da escola. É a única escola que eles conhecem como professores efetivos. Não queremos dizer que ela não seja realmente uma boa escola. Contudo, no decorrer das entrevistas torna-se visível as contradições, os atos falhos e a compreensão da nossa parte de que se valoriza a construção do prédio e não do processo pedagógico.

O receio de se estender em questões mais delicadas, limitou um pouco as entrevistas. Em nenhum momento a questão da remuneração foi mencionada, ou aludimos à remuneração por eles recebida, por não ser o foco da nossa pesquisa e não ter uma ligação relevante com o objetivo do trabalho. Aparentemente existe satisfação financeira atribuída a possibilidade do educador dobrar a jornada de trabalho na própria escola, fato que foi constatado, já que todos dobravam a carga horária no período em que a pesquisa foi realizada.

Como dificuldade, os professores destacaram a ausência dos pais no acompanhamento dos filhos no processo educativo. O professor 01 aponta uma confirmação que é uníssona, em relação ao acompanhamento, conforme segue:

A: E existe a participação dos pais no processo, assim, os pais colaboram com o professor em relação a um acompanhamento efetivo em casa?

Professor 01: Não, agente percebe pelas atividades que a gente passa, ou a criança faz só ou volta com a atividade sem ser feita, e a gente ver também a questão que fica muito solto os meninos.

³⁷ A categoria referência nesse parágrafo é atribuída ao fato dos professores entrevistados considerarem a escola como sendo a melhor da região.

A ausência de acompanhamento no processo educativo, no na resolução de tarefas para realização em casa, não é a mesma quando se trata de eventos promovidos na escola, o que segundo os próprios professores pode ser observado na Semana do Índio, dentre outras datas consideradas comemorativas conforme corpo docente. O desafio conforme o corpo docente é trazer a família para a escola a fim de que possa ser construir um processo educativo adequado.

3.3.1 A Escola Municipal Antônio Madeiro da Costa como local de trabalho: desafios e possibilidades

Quando o professor 01 fala da necessidade de uma atenção diferenciada para atender as demandas locais, ele deixa claro que as generalizações feitas ao longo dos processos de melhoria da qualificação ainda não são ideais, já que tentam passar práticas prontas, como “receitas de bolo”, sem preocupação com o público a que se destina, não respeitando as diferenças de concepções construídas pelo professor educador ao longo de sua trajetória. Essa informação nos levou a voltado para tentar compreender a trajetória desse professor ao longo de sua formação acadêmica, assim como as construções feitas sobre diversidade étnica indígena no processo de formação.

De acordo com o desdobramento desse trecho da entrevista, em todos os momentos, o professor de forma incisiva chamava atenção para as generalizações e exemplificava as práticas diferenciadas em seu processo de formação categorizando a dificuldade de uma proposta única “*a proposta*”³⁸. Ainda relatando as práticas, o professor 01 referencia a prática vivenciada no processo educativo, de forma problemática. As dificuldades vivenciadas no processo de formação serviram de base e apoio para que algumas práticas que, segundo o professor, não surtiam efeitos fossem sendo aprimoradas e redesenhadas.

Foi ressaltada a dificuldade de dinamização das aulas, tornando o espaço escolar de aprendizagem algo enfadonho o que de certa forma só foi percebido na universidade, quando o professor era aluno. Ao cursar as disciplinas de prática pedagógica, ao ser apresentado aos paradigmas educacionais ele percebeu o quanto poderia agregar novas possibilidades para os

³⁸ A proposta nesse contexto e atribuída pelos professores como uma crítica destinada a forma como o processo educativo é tratado e as generalizações que são feitas como se uma proposta educativa desse conta de todos os contextos.

velhos conteúdos, o que trouxe significado a continuidade de sua formação. Ao buscar compreender as vivências dos educadores, a professora 02 vai nos dizer que o que marcou sua trajetória no processo educativo foi a rigidez e imposição por parte dos professores que estiveram presentes na sua formação. Notamos que a mesma não aciona em nenhum momento os conteúdos abordados, já que cada prova oral ou apresentação de trabalho era visto como um castigo. Os aspectos negativos observados nesses educadores, segundo a entrevistada contribuíram na construção de uma prática diferenciada da sua vivência não se deve agir em sala de aula. Comentando sobre a ausência de respeito por parte dos educandos para com os seus professores e fazendo uma comparação com suas vivências, professora como comentou:

Eles eram assim, mais rígidos, alguns quando falava eu já tremia na base né, por assim ser menina de sítio né, que quando eles falavam assim: venha aqui, ler comigo aqui no..., nunca, sempre gostava mais de ler coletivamente, eu sempre mim [...]

Ao falar de modelos de professores, a entrevistada 02 referenciou a postura rígida e a dificuldade de se implementar esse posicionamento nos dias atuais na escola, traçou um perfil das crianças e adolescentes de hoje em relação ao passado, ficando a cargo da escola o processo de “educar”³⁹ tarefa da família, hoje transferida aos professores na escola.

A professora 03 comentou sobre a dificuldade que os professores do ensino fundamental demonstravam e não guarda grandes recordações. A proposta relatada era de aprenda e aprenda, os conteúdos eram “despejados”⁴⁰ para os alunos sem as devidas possibilidades de interação, o que dificultava um *feed back* por parte dos alunos. O aprender era uma imposição, tornando a aprendizagem algo detestável.

Ao mencionar os modelos de professores que marcaram sua trajetória, a professora 03 relembra aqueles que marcaram sua vida:

Eu acho que, quando eu comecei aos 12 né, então, eu não gostava dos professores que eu tive, da postura deles que era muito de impor de não negociar com o aluno, de não caminhar junto com aluno mais de enfiar de goela abaixo o conteúdo, aprenda, aprenda, aprenda, e foi os parceiros que eu tinha era esse método que trabalhavam, então, como eu falei os professores que ministraram o curso para os alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária foram maravilhosos, professor B, é que agora não vem todos, e professora C. foram maravilhosos.

³⁹ O termo educar nesse contexto é delegada a educação doméstica que conforme a entrevistada perpassava pelo ambiente família e ficava a cargo dos pais, estando hoje “jogada” aos cuidados dos professores, aumentando suas responsabilidades e demandas.

⁴⁰ O termo despejados citado pela entrevistada de acordo com os paradigmas educacionais por ela vivenciado na sua formação estava focado no tradicionalismo tecnicista em que o professor era o dono o saber e passava as informações.

Ao questionar a postura tradicional a professora mencionou a aversão sentida pelos professores fez com que ela aprendesse a lidar com o aluno, ou ainda segundo suas colocações caminhar junto ao aluno no processo educativo.

Ainda na percepção dessa entrevistada, os professores da universidade e de projetos como a alfabetização solidária, despertaram possibilidades diferenciadas para a educação e contribuíram, de forma significativa por apresentarem novas possibilidades de interação com práticas a serem utilizadas para novas construções.

Para a professora 04, os alunos atualmente não estão querendo estudar, a escola é como uma amarra, aonde existem regras que dificultam o lazer. “*E passar o conteúdo*” realmente é desafiante pela falta de interesse dos educandos e apoio dos pais. É difícil desenvolver um bom trabalho, e realmente conseguir lecionar e observar resultados, por culpa da família e dos alunos. Segue um trecho da entrevista:

Na maioria que a gente necessita principalmente se falar em festa, festa, comemorativa daqui ele nunca tá presente, eu acho isso[...] eu trabalhei com o outro que sempre, amei trabalhar com outro, necessidade, porque sempre tava presente, e aí eu faço até a comparação sabe, porque o daqui nunca está sempre tem um compromisso, sempre tem isso aquilo, e também os pai de alunos eles[...] os daqui eles dão[...] abre total apoio aos filhos, é um ponto negativo que a gente trabalha demais com reuniões, conversa com eles, a gente manda eles incentivarem mais os filhos, mas[...], eles acham que a gente, nós professores somos obrigados a agüentar e a ensinar, que eles têm que aprender, a participação dos pais não, aqui não tem a participação.

As dificuldades, de acordo com a professora04, são aludidas à indisciplina e ausência de vontade de aprender. Segundo a entrevistada é complexa a postura por parte do alunado no que tange o processo educativo, é como se os alunos estivessem na escola por serem obrigados pelos familiares.

Ao discorrer sobre de quem são as responsabilidades pelo insucesso educacional, em alguns aspectos a entrevistada não atribuiu, em nenhum momento, a responsabilidade por esse insucesso aos professores em conjunto com os demais participantes do processo educativo, ficando de certa forma, em sua concepção, a responsabilidade atribuída a família.

Ao longo das respostas relacionadas, cada educador menciona uma dificuldade para ser desdobrada, é a escola que não é pensada de acordo com as demandas sociais em seu entorno, indisciplina por parte dos alunos, ingresso na profissão por incentivo familiar, dentre muitas.

A escola segundo os professores está distante do idealizado, que seria um prédio com biblioteca, sala de leitura, sala de recursos e multimeios dentre outras possibilidades ou seja o

ideal destacado esta relacionado à estrutura física, jamais às possibilidades pedagógicas construídas nesse espaço. No entanto a escola pesquisada é considerada como bem organizada, faltando apenas alguns itens para se tornar “a escola”. Segue trecho da entrevista do professor 01 que auxilia a justificar essas colocações:

Bem, assim a Escola Antônio Madeira da Costa é uma escola, assim, que atesta, que dar oportunidade pra o professor, é, trabalhar, né, de acordo com sua metodologia, né, é uma escola, assim, de referência também dentro da comunidade, não só na comunidade como no município.

Entretanto com toda essa dificuldade, a escola em questão é destaque no IDEB⁴¹ nacional em detrimento às outras escolas locais, o que, conforme os professores, atestou o quanto a escola é de referência e se destaca das demais. Mas, de certa forma, apontando que a busca da escola ideal consiste na parte física e estrutural, relataram os professores entrevistados.

3.3.2 Material de apoio pedagógico e participação familiar no processo educativo.

Dentre os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, quadro, giz, textos, livros didáticos e paradidáticos, para o desdobramento do processo de ensino aprendizagem o que mais chamou atenção foi o destaque dado ao livro didático distribuído na escola através de uma política pública de fortalecimento da educação, o Programa Nacional do Livro Didático. Esse recurso foi elencado em todas as falas como um item indispensável, insubstituível, de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem, conforme trecho a seguir:

A: O que é indispensável?

Professor 01: *O livro didático.*

Acho que não pode faltar, mais também a gente ver, é, caderno né eu acho indispensável, lápis por que até mesmo a gente ver a situação financeira, da[...] dos alunos da comunidade, então, e a escola tem que oferecer.

A escola fornece todo o material indispensável para a formação do aluno, de acordo com o entrevistado.

Foram evidenciadas as dificuldades de ordem financeira por parte dos familiares, mas para suprir essa carência no processo educativo foi acenado que políticas públicas e investimentos feitos pelo poder público, que estão desde o lápis e o caderno até o fardamento, trazendo de certa forma, à

⁴¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

tona, a condição socioeconômica do distrito de Barra do Camaratuba, mas confirmando a existência de um investimento sólido no que diz respeito à educação. O docente apresenta, dentre as facilidades de se ter material para o aluno, a dificuldade da gestão dos livros didáticos, alegando que o processo de distribuição nem sempre é possível devido a fatores relacionados a devolução por parte dos alunos que passam para outra série. Conforme o professor em sua fala, e isso foi evidenciado no decorrer da entrevista, conforme segue trechos da entrevista:

A: Você participa do processo de escolha do livro didático?

Ah! Participo

Participo, analiso né, [...] a gente tem livro [...], a gente fica a vontade para a escolha do livro didático, analisa e ver qual é que pode ser escolhido para trabalhar a realidade vivenciada pelo aluno.

Nós temos livros didáticos de: Português né, Matemática, Ciências, História e Geografia, só que a quantidade não é suficiente pra cada aluno. Aí fica aqui, né, só leva pra casa só quando a gente passa uma atividade né, pra casa, trabalho em grupo[...]

Ao valorizar os livros didáticos, bem como as possibilidades contidas nessas obras, o professor acena para um processo de escolha que ainda esta fragilizado. No município de Mataraca uma mesma obra de geografia e história foi escolhida por todos os professores no PNLD 2007. Essa unanimidade na seleção das obras impossibilita outras leituras. Ao perguntar sobre os recursos didáticos utilizados com frequência e valorizados pelos professores em sala de aula, pudemos constatar uma das hipóteses que era a importância atribuída pelos docentes ao livro didático, o que favoreceu o desdobramento e melhor compreensão das entrevista, para nossa surpresa, as respostas foram unânimes. Segue os trechos das entrevistas que enfatizam a importância dessa política publica tão relevante para os educadores pelo seu alcance geográfico:

A: Quanto a utilização do material didático o que você considera indispensável? Em termos de material didático na escola, o que é que não pode faltar?

Professor 01: *O livro didático, não pode faltar, os demais recursos nem tanto.*

Professora 02: *As coleções de livros didáticos, eu me espelho muito nelas.*

Professora 03: *Eu acho o seguinte, o básico do básico, eu acho que [...], nós temos o livro didático que vem do governo, do ministério da educação né, e geralmente vem do professor e vem o do aluno, e a partir do 3º ano são livros não consumíveis, o aluno sempre devolve em estado deplorável, quando devolve, então, eu acho, livro didático, material de apoio por professor trabalhar também, digamos que ele não se, não se..., o trabalho dele, o acervo dele de pesquisa não se resume apenas ao manual daquela série que ele ta dando, daquela determina disciplina que foi aprovado pelo PNLD [PNLD], é, anterior né, então, eu acho que o livro didático de apoio pro professor e também com o aluno materiais de apoio como jogos, sabe?, que otimizam as aulas e torna muito mais interessante o aluno manipulando, ele usando o sensorial dele pra facilitar o aprendizado, então, acho que isso, os livros, o [...], acho necessário que em toda escola deveria haver um acervo de manuais pro professor, se tivesse né, eu acho que ta vindo, mais ainda demora muita a chegar aqui, se nós tivéssemos internet pra pesquisar também novas, novos métodos, estratégias pra*

melhorar o nosso desempenho, o material pra pesquisa e pra aplicação dos [...], para aplicação dos conteúdos né.

A professora 04 tem o mesmo posicionamento dos demais quanto à valorização dos livros didáticos e sua indispensabilidade. Ao apontar o livro didático como algo indispensável a frente dos demais recursos didático – pedagógicos, por ser gratuito e disponível em todo território nacional, os professores citam alguns problemas relacionados as dificuldades da elaboração de pedidos pela ausência de internet nas escolas dos distritos, possibilitando equívocos ou substituição das obras escolhidas. Segundo Simões:

Apesar dos gestores afirmarem que o pedido dos livros é feito através tanto de formulário impresso enviado pelo FNDE (48% dos gestores), quanto pela internet (41% deles) foi assinalado que dois terços das escolas, mais precisamente 62%, não têm acesso à internet e mais da metade (56% das escolas) não tem biblioteca. Foi questionado também sobre quanto tempo levam os livros para chegar às escolas e sobre a correspondência entre os livros que chegam e aqueles que foram pedidos pelos professores. Foi registrado por 48% dos gestores que muitos dos livros que chegam às escolas não correspondem àqueles escolhidos pelos professores, fato esse contrário às diretrizes do PNLD (SIMOES, 2006 p. 09).

A importância demonstrada pelos professores em relação aos livros didáticos auxiliou na percepção do quanto ele deve ser estruturado para atender a algumas questões pertinentes, na formação dos educandos, às diferenças. Um dos problemas levantados é a insuficiência que foi evidenciada tanto nas entrevistas quanto no relato dos alunos de maneira informal. Ao longo da pesquisa o levantamento inicial e a ausência em algumas obras da temática indígena não foi questionada em nenhum momento pelos professores.

A indicação dos livros no interior das escolas ainda é um processo em construção. Segundo relatos, existem as reuniões para selecionar as obras didáticas a serem adotadas, infelizmente essa escolha é única para todo o município, deixando de lado a proposta do PNLD que daria aos professores, por escola, a opção de escolha das coleções que melhor se adequassem à realidade vivenciada, atendendo em parte as recomendações dos parâmetros curriculares nacionais, que em cada uma das disciplinas aqui apresentadas traz possibilidades diferenciadas. Conforme Cassiano:

Em relação a escolha feita pelo professor, continua a ser um ponto de estrangulamento do PNLD até o início do século XXI, mas após 1995 passou a ter um enfoque diferente, porque foram implementadas políticas públicas de gerenciamento dos livros pedidos e recebidos pelas escolas. Além disso, nesse período também foram adotadas medidas para orientar a seleção feita pelo docente, o que não implica a garantia de que o livro comprado pelo governo seja efetivamente escolhido pelo professorado, uma vez que esse problema tem uma série de variáveis, incluídas aí, entre outras, aquelas vinculadas às dinâmicas das diferentes gestões escolares e a já conhecida rotatividade do professorado da rede pública brasileira. Ocorre com frequência que o professor que escolhe o livro numa escola, estará em outra no próximo ano letivo. (CASSIANO, 2007, p. 28).

A rotatividade somada a insatisfação da chegada dos livros didáticos que não foram escolhidos, como nos diz (*op Cit.*) Cassiano, ainda é uma situação bastante recorrente. Qualquer interessado, numa rápida busca nas matérias publicadas pela mídia, observará que logo após a implementação do PNLD vários escândalos, tendo por foco a entrega de livros não escolhidos pelas escolas, parecia indicar um problema central nesse campo. Se deixaram ou não de cometer tais erros, não somos capazes de responder, pois não é o foco da nossa investigação, o que podemos dizer, nos apoiando em Cassiano, é que isso deixou de ser assunto relevante para matérias denunciatórias.

Os parâmetros curriculares nacionais de História e Geografia, logo sua parte introdutória, apresentam, em um dos objetivos gerais, o que seria indispensável conter nos livros didáticos para realmente contribuir com o processo de ensino aprendizagem⁴².

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais
(BRASIL, p.05 2001)

Em história, um dos objetivos gerais dos parâmetros é: “Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles”. (BRASIL, 2001, p.41), parâmetro curricular nacional de história.

Em geografia, um dos objetivos gerais fundamenta a necessidade de se observar a forma como os textos imagéticos são apresentados. “Fazer leituras de imagens, de dados e documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens” (BRASIL, 2001, p.122).

Enquanto tema transversal, a pluralidade cultural que permeia ambas as disciplinas é apresentada com várias possibilidades de diálogo, conforme observamos em BRASIL (2001 p.43).

A cultura como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores. Os grupos sociais transformam e reformulam constantemente esses códigos,

⁴² Izabel Gobbi em sua dissertação de mestrado realiza um exercício semelhante ao que estamos fazendo em relação aos PCNS, utilizamos uma mesma citação do PCN por compreender a pertinência dos parâmetros aqui citados voltados para a primeira fase do ensino fundamental, como todas as obras didáticas consultadas e citadas na dissertação que ora apresento, mas o trabalho da respectiva autora é de plena importância assim como outros aos quais busquei enquanto fontes.

adaptando seu acervo tradicional as novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda sua vida como um peso que o estigmatiza, mas é elemento que auxilia a compor sua identidade (BRASIL, 2001, p. 43)⁴³. Contudo, para compartilhantes da cultura, essa aparece como algo a ser preservado.

Diante de tantas propostas nos parâmetros, presentes nas bibliografias de praticamente todos os livros didáticos das coleções de história e geografia, é pertinente tentar compreender o distanciamento entre as propostas presentes nos PCNs, as referências utilizadas e os livros didáticos que são aprovados e distribuídos nas escolas.

Ainda de acordo com as entrevistas, os professores não foram apresentados a todas as coleções disponíveis de história e geografia, sendo constatada a escolha de uma única coleção, tanto para a sede do município quanto para os distritos e escolas da área periférica.

A quantidade de materiais, de acordo com o professor, não é suficiente para distribuição com os alunos, o que inviabilizar levar o livro didático para casa de forma definitiva, salvo quando ocorrem atividades direcionadas para casa. Quando isso ocorre o livro sai da escola em forma de empréstimo, o que contradiz, de certa forma, a insuficiência para distribuição para o ano letivo. O número de livros que chega à escola por algum motivo não é igual ao número de alunos conforme entrevistas, mas parte dessas dificuldades podem ser atribuídas à gestão desses livros que devem ser devolvidos pelos alunos..

Não ter livro didático que atenda às realidades locais em termos de conteúdos é de certa forma problemático, mas dentre as propostas de utilização dos livros didáticos a que se destaca é a releitura de textos. Conforme relatos, faltam livros para serem distribuídos entre os alunos. Segundo divulgação nacional, as compras são volumosas. De acordo com Cassiano (2007, p. 206) “E, numa visível contradição, apesar de não sermos um país de leitores e de estudos do BNDES sinalizarem uma crise no ramo dos livros, somos um excelente mercado para as editoras de didáticos, em decorrência dos números da educação brasileira e da compra governamental”. Segundo a professora 03, o material didático imprescindível mais um vez ficou a cargo do livro didático, mas a dificuldade do retorno dos livros didáticos não consumíveis dificulta na distribuição, e parte da responsabilidade é atribuída aos pais que deveriam fiscalizar essa devolução, segundo a entrevistada.

Os outros materiais são pertinentes por dinamizarem as aulas, é questionado a falta de materiais de pesquisa, no âmbito da escola para o professor complementar seu conhecimento.

⁴³ Parâmetro Curricular de Pluralidade Cultural.

Ao serem questionados sobre esses materiais, veio a possibilidade de um acervo bibliográfico para o professor utilizar como fonte de pesquisa e suporte no fortalecimento das aulas. Foi pertinente constatar o valor atribuído ao livro didático, tanto por docentes quanto pelos discentes, bem como as dificuldades que são atribuídas a insuficiência de livros recebidos.

3.3.3 A temática indígena e a formação do professor no âmbito da universidade

A temática indígena na formação de professores para séries iniciais, quer seja em nível do curso Pedagógico ou mesmo no curso de Pedagogia, conforme relatado pelos professores que trabalham na escola cenário dessa pesquisa, não foi suficiente para auxiliá-los nas questões postas nos livros didáticos de história e geografia. A alegação foi em relação a dificuldade de compreensão sobre o que seria coerente ou inadequado para se fortalecer ou desconstruir em sala de aula. Segundo os educadores ensinar o desconhecido ou o conhecido diferente da realidade próxima, fazendo alusão ao grupo étnico Potiguara, provoca no educando uma confusão de conceitos que pode ser percebido na elaboração dos textos sobre a temática indígena, na produção de cartazes e nas colocações dos próprios docentes sobre a imagem do livro e a imagem real, provocando mais dúvidas que certezas.

Questionar conteúdos não foi a finalidade dessa pesquisa mas analisar os conteúdos aprendidos e apreendidos na formação para a docência de nível médio e graduação..

Mas compreender o entendimento do docente em relação a temática indígena sim, a formação, os materiais e a noção formou um conjunto que se relaciona entre si, para se chegar as concepções formuladas no interior da escola. Segue um trecho da entrevista contemplando a semana do índio elaborada no planejamento escolar:

Professor 01: *A importância da semana do índio no âmbito da escola? ! [A: é] é [...], assim, é de suma importância, né, pra escola, não só pra escola como pra comunidade, pros alunos ver, ver a realidade do índio e ter a interação de se familiarizar mais com essa temática né, é, ver também o índio como ser humano né, isso é importantíssimo, às vezes os alunos tem outra ideologia, outros pensamento sobre o índio, e, é importante sim, trabalhar a temática no contexto escolar. Olha, eu acredito que pode, assim, né, agora só que quando o índio sai da comunidade né, lá do meio, do seu povo que vai pra cidade né, morar na cidade, ele não deixa totalmente, assim, o costume, né, mais deixa alguns, e, pra se adaptar a realidade da cidade né, das pessoas da cidade, porque até mesmo ele precisa sobreviver né, ali precisa conhecer todo ambiente, precisa se familiarizar né, a questão da comunicação mesmo né, precisa se comunicar.*

A inclusão da temática indígena no planejamento foi de certa forma devido a proximidade da área indígena, então. Durante uma semana foi trabalhado em todas as salas de aula o tema, conforme produções textuais e produção de cartazes. O professor alegou ausência de material de suporte para trabalhar o tema coerentemente. Ressaltou que a escola não tem projetos para o ensino diferenciado, por não estar em área indígena e não ser indígena. Entretanto alega que parte do corpo docente é indígena, foi pertinente a contribuição da professora 04 para explicar a inclusão semana do índio na escola:

***Professora 04:** Eu gostei, eu nunca tinha participado de uma culminância lá em Mataraca, quando eu trabalhava lá agente não tinha [...], muito essa coisa era somente uns desenhos, uns negócios, umas pesquisazinhas, só que esse ano aqui na escola como você tava né, foi a primeira vez, no ano passado não teve, aquelas danças eu achei muito interessante, porque eu não tenho muito conhecimento nessa área indígena não, eu mesmo não tenho nem como passa direito para os índios porque eu não tenho [...], não sei [...], não tenho muita aproximação, assim, dos costumes deles né, houve um ano aqui que eu até..., eu não trabalhava aqui, mais eu fiquei desejando ir, que eles foram pra [...], no dia do índio, passaram o dia todinho lá, os professores, alunos todinho lá.*

Essa é uma situação de estudo que reforça que um trabalho de pesquisa em uma escola ou outro campo faz os participantes, de certa forma, construírem o cenário para atender as perspectivas do pesquisador. A contribuição da professora 04 trouxe a percepção de que as coisas não eram bem como estavam sendo apresentadas, mas de certa forma essa construção nos trouxe a possibilidade de compreender dinâmicas relacionadas à temática indígena em sala de aula que não seriam possíveis sem os esforços por parte do corpo docente para possibilitar e flexibilizar o exercício de pesquisa. Uma das hipótese foi confirmada no decorrer do ano letivo, configurada pela ausência da temática indígena na escola..

A professora 02 auxiliou na construção do embate entre educadores no mesmo espaço de aprendizagem e as conceituações distintas em detrimento a temas e temática indígena, ao mesmo tempo em que teceu comentário sobre uma apresentação de toré feita pelos Potiguara na semana que antecedeu o dia do índio, no interior da escola. Segue um trecho da entrevista :

***Professora 02:** Sim [...] sobre as comemorações né? acho muito importante, incentivo demais pra que eles vêem, pra que mostrem[...] por que é a cultura, é a cultura, porque vitalmente assim, você é branca e eu sou branca, que eu não sou, uma comparação, você é branca e eu sou branca mais então numa área [...] entendeu?! Como um todo, no Brasil né? Vitalmente índios, brancos e negros então fazem parte da cultura brasileira, então eu acho muito lindo sempre que pode a gente incentiva, se for possível a gente dar a mão, a gente manda trazer, a gente faz tudo, eu mesma eu fico encantada.*

O distanciamento apresentado ao longo das perguntas feitas durante as entrevistas pode ser percebidas de forma significativa nos trechos que seguem:

A: Como é que você pensa a existência professora, de índio aqui no nordeste, na Paraíba, é possível o índio viver na cidade?

Professora 02: É, não é tão assim fácil como a gente né?!, mais ele vai se adaptando com o tempo, facilidade não vai encontrar não, de imediato né?!, mais no decorrer de um tempo ele se adapta.

Professora 03: Culturalmente eu acho que já faz muito tempo que não tem como ter, porque há o processo agora de [...], acho que não seria resgate, é buscar, re-buscar as origens culturais, porque não é só aqui na Paraíba, eu vejo no Brasil, a maioria das tribos litorâneas elas foram [...], absorvidas a cultura deles, acabaram que a cultura do branco se tornou a cultura do índio, então, a nossa, realmente a daqui da Paraíba, realmente foi praticamente extinta, nem a língua mais eles conhecem, eu acho que a única coisa que eles tão re-buscando são nos relatos históricos, registros históricos, estão reencontrando nas sua aldeias, nas sua comunidades, mais num [...], até porque eu não sei se é verídico isso mais, muitas pessoas mais velhas falaram que na década de 70 foi proibida que elas falassem a língua tupi entre eles, então, foi morrendo.

Professora 04: Creio que sim, eu acho até os exemplos aí que você fala de Baía Traição mesmo tem, vivem tranquilos, eu já estudei [...], na época da Uva, a gente estudava com dois índios, até um é primo do professor que trabalha aqui na escola, ele é um dos, como a gente diz, é liderança, tudo é ele que resolve, vai pra Brasília, tinha dia, tinha sábado que ele dizia: Professora tenho que ir em Recife, tenho que ir para Brasília, resolver as coisas indígenas né, e eu achava normal, a gente não via ele como diferente não.

Os trechos das entrevista confirma a tese de que existe um sério problema em se trabalhar a temática indígena no âmbito da escola, mesmo após planejamento e direcionamentos. O que pode ser percebido de distorções nas atividades, também pode ser identificado nas respostas dos docentes. Mesmo havendo um planejamento, pode ser constatada a dificuldade de um conceito para o que vem a ser índio e como possibilitar a compreensão a partir da formação escolar nas series iniciais. Como posso trabalhar a temática indígena no âmbito da escola se desacredito de alguma forma na existência de grupos diferenciados. Se a colocação é “não é tão fácil como a gente”, o processo de adaptação demonstra um distanciamento não só do ponto de vista cultural, Como também socioeconômico dentre outras impossibilidade de adaptação, Bem como o colocar o indígena numa condição de tão igual por conseguir resolver questões apresentadas sem o reconhecimento do direito a diferença étnica. A dificuldade de abordagem em relação à temática indígena é de certa forma percebida nas atividades direcionadas e nas colocações feitas para justificar o conhecimento sobre a temática. Segue um trecho da entrevista da professora 02 sobre o povo Potiguara e a questão da terra indígena:

Professora nº02: É importante, a participação deles é muito importante, tudo que eles fazem, eles fazem com respeito, os índios respeitam a nossa área [...]

A: O que você acha das retomadas de terras, quando eles ocupam terra né, o que você acha?

Professora nº02: Fica muito a desejar, porque falam que eles são preguiçosos, gostam de invadir as terras aí isso aí eu fico meio fico meio com o pé atrás, não acho muito certo né? Essas ocupações dos sem terra, não sei o que! Mais os que trabalham honestamente eu não tenho nada contra.

O conhecimento em relação aos habitantes do ouro lado do Rio Camaratuba ficou, segundo a entrevistada 02, restrito ao que sai na mídia televisiva ou a boatos que circulam na comunidade, por não existir no momento da pesquisa nenhuma disponibilidade de cartilhas ou livros na escola pesquisada.

Em analogia a resposta das colocações feitas sobre a ocupação de terras a base de compreensão sobre os direitos indígenas esta distanciado do estabelecido no direito constitucional. Quando questionados sobre um possível parentesco “a minha cunhada é descendente de índio”, a mãe dela é índia, mas o pai não é, ainda na concepção da educadora entrevistada, ser índio é uma questão de *sangue*.

Professora 02: É [...] eu acho que é de sangue, eles lutam mesmo pelo [...] então se eles são índios eles lutam pelo direito de ser índio, por onde mora, pelo que faz independente dessa área de tomar as terras, de invadir as terras, mais se é uma área deles vitalmente própria deles, eles lutam, correm atrás, então eu acho que é de sangue, eles defendem.

Já a entrevistada nº 03 ao ser questionada sobre os atributos próprios à condição indígena: “Muito de aparência e morar na aldeia também, [...] principalmente morar na aldeia”.

Na fala fica demonstrada uma valorização aos atributos físicos e ao local de moradia, a citada aldeia, que no caso Potiguara implica numa diversidade de cenários, como já foi explorado em capítulo anterior. Pode-se notar também que os atributos físicos aparecem como uma pré-condição sem que se explicita de que modo os elementos físicos podem gerar uma dita condição identitária. Do mesmo modo, estar morando ‘fora da aldeia’ parece indicar uma condição de perda da própria identidade.

Ao ser abordada sobre o que vem a ser Potiguara, a Professora 2 comentou:

Professora 02: O índio, mesmo assim, se ele não for descendente, eu conheço pelo cabelo. Têm as características, primeira [...] é o cabelo muito fino, aquele cabelo caído, não fino, grosso, mais caído. E então, o índio mesmo, o índio descendente, descendente, não pode ter cabelo cacheado. Já pode ser mais claro e dizer [...] pode ser até branco e dizer que casou com né? o pai não é índio, a mãe não é índia, mais o índio mesmo eu conheço. [...] Se morar fora da aldeia? Eu acho que não é índio não.

É importante destacar nas diferentes entrevistas a percepção dos elementos que são acionados para definir uma condição identitária. O que podemos destacar, quando nos

defrontamos com a temática indígena no interior das escolas, é a persistência de uma visão na qual as identidades parecem se fazer como resultado de um processo natural, quase biológico, de tal modo que ser índio é resultado de um sangue, de um modo de ser que é resultado de condições telúricas, talvez. Por isso, a insistência de ser um morador de aldeia como condição básica para ser – ou continuar a ser - índio. Os depoimentos nos fazem refletir sobre os processos de aprendizagem que fizeram ao longo da vida e na formação pedagógica, enquanto futuro professor. Ao pedir para que os professores definissem o que é ser índio hoje, os professores responderam:

Professora 02: Pessoas que lutam pelo bem estar deles, pela cultura deles, preservam a tradição indígena. Isso não morre no índio, que eu acho muito lindo, não morre, você vê em outras áreas, pessoas, [...] vamos dizer assim, que a quadrilha junina vá morrendo entendeu? uma cultura. Mas o índio não deixa morrer jamais a cultura dele, eles lutam também sempre pelo que é dele. Eu acho assim muito bonito no índio.

Na percepção da professora entrevistada e cujo texto destacamos acima, se insiste na ideia de cultura como algo a ser “preservado”, apesar de muito estar se perdendo, como é o caso das festas juninas. Observemos que a ideia mais forte é de uma suposta cultura que se plasma em algum momento do passado, no presente, cabendo aos seus usuários defender ou mantê-la. Por essa descrição é possível associar os índios a uma cultura que pode ser (efetivamente) perdida. Por isso se pode elogiar o índio como aquele que não deixa sua cultura morrer, em oposição aos brancos, que nessa visão expressa durante a entrevista, são aqueles que são capazes de deixar a quadrilha junina morrer. Se for interessante notar que os dois conjuntos são associados aos mesmos processos, quer nos parecer que os brancos podem deixar morrer uma parte da sua cultura (a quadrilha, por exemplo), sem que deixem de ser, seja acusados de não mais serem, isto é, a perda da identidade, não se encontra na mesma associação para com os índios: sem cultura não são reconhecidos como índios.

O conceito que a cultura foi construída no passado está presente no desdobramento da entrevista. A colocação de que a cultura é algo cristalizado faz com que a professora procure identificar nesta, uma “essência” que vem do passado e que se mantêm no presente, definindo o futuro. Quando nos debruçamos nas discussões efetuadas pelos antropólogos sobre o etnocentrismo, somos levados a constatar que se trata de fenômeno humano, que caberia ao professor, no seu processo de formação, torná-lo perceptível e por isso mesmo, permutável por uma compreensão plural das culturas.

[...] Cada cultura vê o mundo, através de pressupostos que lhe são próprios. E muitas vezes não só vemos, mas também julgamos. E neste momento, em que tomamos o nossos pressupostos (significados que damos às coisas e aos

acontecimentos, valores pelos quais nos guiamos e regras que pautam nossas condutas) como padrões para julgarmos ou entendermos as outras culturas, que tomamos atitudes etnocêntricas (centradas na nossa cultura) e preconceituosas. (GRUPIONI, 1995 p.485).

A percepção de cultura por parte da Professora 2 é de algo que está posto e definido, não cabendo nenhuma alteração, nenhuma troca. Ao contrário, é algo pronto e dado, não permitindo as reconfigurações impostas pelas dinâmicas históricas, e que passam a ser avaliadas como relevantes pelo próprio grupo. Quanto à percepção em relação ao que é ser indígena, a entrevistada respondeu de acordo com o trecho da entrevista que segue:

*Eu acho que tem também a aparência e assim a questão do sangue mesmo né do sangue indígena, de morar na aldeia não que até eu mesma que não sou índia podia morar na aldeia né, até casar com um índio e ir morar lá na aldeia
Eu creio que seja, eu acho, eu acho [...], talvez os mais antigos sejam índios mesmos, mais eu acho né a maioria aí eu acho que não, eu, isso é a minha opinião né, eu não convivo lá né.*

Conforme trechos da entrevista, ser índio para a professora é uma questão de sangue e de certa forma de aparência, mas segundo trecho da entrevista, um indivíduo na aldeia necessita de ambos para justificar sua condição de pertencimento, ou seja, na percepção da educadora os antigos eram índios, hoje a maioria não é.

A professora 03 destacou a proximidade da escola com a área indígena e, especialmente, no momento em que a pesquisa estava sendo feita no interior da escola foi solicitado a um dos professores que o mesmo convidasse os Potiguara para dançar Toré, e apresentar os alunos à dança, enquanto representação do grupo.

A entrevista com essa professora trouxe vários pontos para discussão, um deles pode ser problematizado após a apresentação do trecho que segue e que traz a tona a ausência de material voltado para referenciar a temática indígena no âmbito da escola:

Professora 04: *Eu descobri um aluno que tem um livro, não é da escola, mais muito bom, eu fiquei até de pegar emprestado, que tem muitas tribos. Então, tem aquelas tribos bem isoladas, [o livro está] falando sobre ele. É só sobre índios no Brasil, bem interessante. O material de apoio nós não temos. Nós falamos porque nós somos próximos, nós somos de Baía da Traição temos a nossa parcela indígena no sangue, conhecemos, então, fica fácil para gente passar. Eu acho que ele [o livro] conhece um pouco, mais não conhece a verdadeira realidade dos índios na Baía [da Traição], eles sabem que eles já são índios civilizados e tudo, mais não conhecem a realidade.*

Essa parte da entrevista chamou atenção por colaborar em parte com o que foi discutido nos capítulos anteriores. A professora durante a entrevista foi construindo uma reflexão que permite uma ainda tênue da problematização dos livros didáticos, destacando as ausências quanto aos grupos indígenas da Região Nordeste. Nas coleções dos livros didáticos

analisadas, e como já apontamos em capítulo anterior, não há nenhuma alusão ao grupo étnico-indígena Potiguara. Do mesmo modo, quando nos debruçamos sobre os livros e coleções e procuramos identificar a temática indígena no estado, constatamos que não se faz o mínimo esforço para trazê-los, como reconhecimento de serem os únicos indígenas que permaneceram no litoral, ao longo do processo de colonização do Brasil. Os Potiguara do litoral Norte, vizinhos das professoras e professores da nossa pesquisa, representantes exclusivos da existência legal de terras e povos indígenas na Paraíba, são absolutamente ignorados como indígena. O material didático que deveria funcionar como atestador dessa realidade, os ignora-os.

Quanto a professora que está em uma área limítrofe alega que a cultura indígena foi praticamente “extinta”, causa certa estranheza em relação as apresentações da temática indígena no âmbito da escola.

Ao perguntar a professora se ela tem parentesco com os Potiguara, foi dada a seguinte resposta:

Professora 03: *A minha mãe é índia*

A: *Você morou assim [...]?*

Professora 03: *Não, não cheguei mais ela morou em uma das aldeias, então, quando eu nasci eles já estavam morando na sede, na cidade da Baía da Traição mesmo*

A: *Na sua percepção enquanto educadora, o que é ser Potiguara?*

Professora 03: *Eu nunca mim vivenciei a parte indígena da minha família, porque é como nos chama nem os “desaldeados” não são considerados índios, como se não tivessem direito, é[...], se não cadastra famílias indígenas são, porém não moram na terra indígena, isso não te tira o sangue que corre na tua veia de índio, então, lá há um problema muito sério disso, de hoje em dia o reconhecimento das famílias que tem ascendência indígena (A: fora da aldeia) é, então, o meu caso, do caso da minha família, nós temos, já temos primos pra filhos[...], já tivemos[...], duas aldeias de chefe indígena de ser de nossa família e o problema é que nós moramos em Baía da Traição.*

A: *Se vocês quisessem voltar hoje*

Professora03: *Pra aldeia?*

A: *Teria direito?*

Professora 03: *Seria um problema, nós teríamos que contar com a ajuda deles, porque aí, o problema dessa situação é que, os mais idosos que conheciam a minha família eles estão morrendo, a maioria deles já morreram, então, como é que alguém que é praticamente da geração do meu irmão mais velho pode dizer se minha mãe ou meu avô eram índios ou não?! Então, infelizmente nós não podemos contar com o exame de DNA que diz quanto de sangue indígena nós temos na veia pra poder comprovar, seria um problema, hoje, se eu quisesse retornar a aldeia, fazer minha casa, escolher a minha residência na aldeia, seria um problema por conta da terra.*

Ao relatar sobre sua proximidade de parentesco com o povo Potiguara, a professora 03 acionou a identidade, mas apontou a dificuldade de ser aceito pelo grupo, o que de certa

forma trouxe a possibilidade de trazer para a realidade a noção de pertença e mostrar que a aceitação e reconhecimento se unem ou não.

A: Existe um modo de ser Potiguara? É uma questão de sangue, aparência, morar na aldeia?

Professora 03: *Não, se você não tiver nenhum parente indígena não tem como.*

A: Mais se tiver mãe indígena, pai indígena e tiver nascido loirinha ou então se eu tiver sido adotada

Professora 03: *Fica diferente, a FUNAI dar você como dependente de seus pais mais você não é índio. no nosso caso na Baía, os potiguara eu acho que puro, nem o que tem a característica física mais marcante seja, então, é uma tribo muito miscigenada, entendeu?!, tem gente que não tem a aparência nenhuma de indígena, nem na pele, nem cabelo, nem feições, e no entanto tem pai ou mãe índia*

A: E é índio?

Professora 03: *E é índio, então [...], mais se você mora na aldeia e sua família é de lá e realmente é indígena, uma das partes, é mais fácil.*

A entrevista da professora 03 de forma significativa auxiliou a traçar, de forma individualizada, as dificuldades que perpassam no que diz respeito a forma de apresentação, de compreensão, de reconhecimento dos grupos étnico-indígenas. Sendo na escola que se é apresentado a temas distintos, é pertinente compreender como esses temas são imbuídos por sentimentos individuais, construídos ao longo da vida social, mas em especial no processo de formação.

Diante de toda trajetória da pesquisa, desde o levantamento bibliográfico até a sistematização e interpretação de atividades e entrevistas, existia um pressuposto que era relacionar o que era trabalhado no âmbito da escola, o que continha os livros didáticos relacionados à temática indígena e quais as dificuldades de construção, por parte do professor sobre o que vem a ser a diversidade étnico-indígena. No estudo foi possível compreender algumas dificuldades e desmistificar alguns conceitos relacionados ao distanciamento do que é trabalhado ou não sobre a temática indígena na escola. Nas considerações finais vão estar elencadas as possibilidades de se pensar o distanciamento do real e do ideal para fortalecimento da pluralidade cultural indígena, destacando, no recorte, a etnia Potiguara da Paraíba e o processo educativo, além do livro didático na construção dos conhecimentos favorecedores dessa possibilidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao termino desta dissertação, chegamos a conclusões que estão distantes de serem as finais, mas que atendem a necessidade de um término parcial ao estudo proposto, sendo essas considerações pertinentes ao momento, no qual construímos nossa reflexão. No campo da educação e das lutas políticas e sociais das minorias, existe um território que demanda exercícios de pesquisa e reflexão. Nós procuramos apresentar e discutir os participantes desse campo, os instrumentos que são produzidos e utilizados e os resultados que são configurados. Em certa medida, procuramos indicar desafios que cabem aos que aqui se colocam.

Após o levantamento feito nas coleções e que se configurou como um exercício de pesquisa bibliográfica fomos desafiados a refletir não apenas nos textos, mas também as imagens que expressam ou ensinam a temática indígena. Como se pode ver, o nosso esforço não foi simplesmente o de restringir nosso olhar aos livros didáticos. Ao contrário, o objeto que perseguimos foi a temática indígena, no que se imbrica com a construção de uma visão de mundo dentro da qual se possa exprimir a existência legítima de grupos diferentes. O outro, que nós colocamos no título foi nosso foco, só que procuramos mostrar que se o índio é o outro, quando estamos numa localidade próxima a uma área indígena; o índio do livro se torna uma forma que impede de se construir um reconhecimento do outro que é próximo geograficamente, assim como histórica e culturalmente, embora revelem os desafios da existência de povos etnicamente distintos. Podemos então dizer que o nosso estudo teve como objeto central a forma como a temática indígena vem sendo trabalhada no âmbito da escola e qual as implicações que os conteúdos dos livros didáticos, das disciplinas história e geografia, geram para a construção de um conhecimento positivo sobre o Outro. Em certa medida, procuramos exercitar os textos e as práticas pedagógicas naquilo que se conectam a construção de uma visão que contemple a diversidade cultural étnica indígena, pois é fundamental para que se constitua um cidadão crítico e preparado para compreender a diversidade como um direito. É na percepção do outro como igual, como cidadão culturalmente diferente, que a sociedade pode cumprir com seus preceitos enunciados na Constituição Federal. Foi este o esforço que perseguimos nessa pesquisa.

Como já foi demonstrado, utilizamos dos materiais didáticos e da pesquisa de campo - observação participante - para que pudéssemos compreender o planejamento das atividades organizadas para a “semana do índio”, momento no qual a escola se comprometeu a expressar a questão indígena, já que estava abrigando uma pesquisadora interessada na temática. Mais do que discutir a pertinência da nossa presença e os efeitos que daí decorria, nos agradou perceber que um dos professores que faz parte do corpo docente, sendo um membro da etnia

Potiguara, não se sentiu jamais tranquilo para discutir a identidade indígena no interior da escola. Reafirmou em nós a necessidade de se procurar refletir sobre o tema proposto.

Ao chegar à aldeia fez sentido à compreensão apresentada por Geertz (1989) Ao mencionar que o antropólogo não estuda as aldeias e sim estudam nas aldeias. No caso dessa pesquisa, um recorte em uma área limítrofe auxiliou a pensar como o que ocorre em uma escola numa área tão próxima está, de certa forma, conectado com o que ocorre em outras escolas, em ambientes múltiplos, com maior ou menor intensidade.

Através da pesquisa no interior da escola foi possível refletir sobre os efeitos/entraves de uma política pública educacional, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático, enfatizando o processo instaurado em 2007, para as séries iniciais do ensino fundamental. Os livros didáticos foram apontados, por unanimidade, pelos educadores, como imprescindíveis para o processo ensino-aprendizagem, o que reflete a importância desse recurso para o educador e o quanto ele pode ou não auxiliar no processo de construção do conhecimento entre educando e educadores. A escolha do recorte da pesquisa permitiu responder a um duplo desafio, inicialmente lidar com a imagem do índio no livro didático e confrontar essa realidade que ocorre em todas as escolas brasileiras, que é o distanciamento do índio do livro com o índio real, estando esse do outro lado do Rio, tão perto do ponto de vista geográfico e tão distante das imagens e textos apresentados nas escolas e aludidos a povos que compõe um país plural.

O conhecimento proposto nos parâmetros curriculares nacionais, apesar de serem constitutivos em todas as coleções pesquisadas, e nas coleções adotadas na Escola Municipal Antônio Madeiro da Costa, revelou-se como não sendo capaz de permitir aos educandos desenvolverem no espaço escolar, através do processo educativo, a percepção do que vem a ser índio. Ao contrário, gera construções equivocadas e distantes da realidade sobre a temática indígena no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo a escola e a educação instâncias privilegiadas no que tange a produção do conhecimento, a formação dos professores se distancia da realidade indígena local, ficando com a realidade apresentada no livro e certamente em seu processo de formação conforme foi evidenciado ao longo das entrevistas. Ao reproduzir um índio como ser “atrasado em relação ao progresso”, “distanciado dos avanços tecnológicos”, “com muita terra para produzir”, limita a possibilidade de compreender direitos, diferenças e reflexões sobre o respeito negado a diversidade étnica apontada no texto constitucional de 1988.

Nas atividades propostas pelos professores na semana índio, foi possível identificar nas produções textuais e imagéticas a manutenção de imagens estereotipadas presentes nas

obras didáticas pesquisadas, o que reflete o quanto é relevante o cuidado na produção dessas obras didáticas para que as mesmas atendam ao seu propósito de fortalecimento do processo educativo, sem mencionar que mesmo com livros didáticos estruturados, ainda se faz necessário compreender as dificuldades que um educador tem em falar sobre o que desconhece ou conheceu, de forma superficial, em sua formação. Assim, como a ausência absoluta de qualquer elemento Potiguara e da proximidade desses educandos com relação à identidade indígena, não podemos culpar o professor pelos problemas e equívocos detectados nos trabalhos gerados pelos educandos.

Se ao povo Potiguara tem restado um esforço grande e prolongado para redefinir e positivar sua condição indígena, os moradores das áreas em torno das aldeias e os jovens que frequentam a escola não tem encontrado elementos de conhecimentos ou argumentos que permitam concebê-los diferentes etnicamente e iguais em direitos. O processo de ensino-aprendizagem seria o ponto de partida para a construção do respeito às diferenças étnicas, no que diz respeito à condição indígena.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M.R.R. **De caboclos da Assunção a índios Truká**: estudo sobre a emergência da identidade étnica Turká .1991. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. Em busca da qualidade: PNLD história – 1996-2004. In: SPOSITO, M. E. B (Org.) **Livros didáticos de história e geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

BITTENCOURT, C.(org) **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Livro didático entre texto e imagens : **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Livro Didático e Saber Escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

_____. P. A Ilusão Biográfica In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (org). **Usos & abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

BORDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, C. F. **Plano Nacional de Educação**: (Lei 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2008. Disponível em: <www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/orientação sexual.** 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. 164p.

_____. Ministério da Educação. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Brasília: MEC/SEF. 2002a.

_____. **Guia do Formador.** Brasília: MEC/SEF. 2002b.

_____. **Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/SEF, 2002c. 233p.

_____. **Constituição 1988.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 393p.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Guia do Livro Didático 2007: História: séries /anos iniciais do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Guia do Livro Didático 2007: Geografia: séries /anos iniciais do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2006b.

CASSIANO, C. C. de F. **O Mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** 2007. 252f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

CHAUÍ, M. **O Que é Ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CUNHA, M. C. **História dos Índios do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DANIEL MUNDURUKU. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira.** São Paulo: Angra, 2000.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: EDUFMG, 1996. p. 162-167.

DINIZ, J.A. **Pluralidade Cultural** – do Currículo Prescrito ao Cotidiano da Sala de Aula. 2006. Monografia (Graduação em Pedagogia)-Departamento de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, 2006.

ECO, U.; BONAZZI, M. **Mentiras que Parecem Verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

EMPALAMENTO. Disponível em: www.wikipédia.com.br >. Acesso em: 23 mar. 2009.

FERNANDES, F. Universidade e Desenvolvimento In: IANNI, O. (org.). **Sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREITAS, M.C. **Historiografia Brasileira em perspectiva**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, A. **A Transformação da Intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 1993.

GOBBI, I. **A temática Indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (Dissertação de Mestrado). UFSCar, 2007.

GOMES, N. L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 85-91.

GRUPIONI; VIDAL, Lux B.; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001. 300 p. (Seminários 6: Ciência, Cientistas e Tolerância, 11).

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. de.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-496.

_____. **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, Brasília: MEC, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

HOBSBAWM, E. **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997. 316p.

LAKATOS, E.M. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LIMA, A. C. de S. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACEDO, A, V, L. S. Reescrevendo a História do Brasil. In: SILVA, A. L. (org.). **A Questão Indígena na Sala de Aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MACEDO, C. S. **Uma incursão a campo: conhecendo o povo Potiguara a primeira ida a campo**. 2006. 19f. Atividade Final (Disciplina Etnografia) PPGCS – Universidade Federal de Campina Grande, 2006.

MATTA, R. da, **Relativizando: uma Introdução a Antropologia Social**. Petrópolis. Vozes, 1981.248p.

MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1979.

MEDEIROS, M.G.L. Novos Arranjos Familiares: inquietações sociológicas e dificuldades jurídicas. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto-MG. **Anais...** 2002.

MUNAKATA, K. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. 6. ed. In: **Historiografia Brasileira**. São Paulo: Contexto 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras: A ideologia Subjacente aos textos didáticos.** São Paulo: MORAES, 1980.

OLIVEIRA, J. P. Três teses equivocadas sobre o indigenismo (em especial sobre os índios do Nordeste). In: ESPÍRITO SANTO, M. A. do (Org.). **Política indigenista: Leste e Nordeste brasileiros.** Brasília: FUNAI/DEDOC. 2000.

_____, J. P. de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

_____, J.P.de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana [online]**, v. 4, n.1, p.47-77, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/mana/paboutj.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

OLIVEIRA, T. S. de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan./abr., 2003.

_____. “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, R.C. de. **O trabalho do antropólogo.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação Popular e Educação de Adultos.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do Ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1994.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** São Paulo: Fundação da Unesp, 1998.

ROCHA, E.P.G. Um índio didático: notas para o estudo das representações. In: ROCHA, E. P. G. et al. **Textos de Antropologia Social do Cotidiano: Testemunha Ocular.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O que é etnocentrismo.** São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 7-22.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. 396p.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. 575p.

SILVA, Aracy Lopes da (org.) **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo. Editora brasiliense, 1987. 253p.

SILVA, T. T (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMÕES, P. M. U. Avaliação do programa nacional do livro didático por Gestores de Escolas do Recife. 2006. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/patricia_avaliacao.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2009.

SPYER, M. A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: DYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.162-167.

SPOSITO, M. E. B. (org.) **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SPOSITO, M. E. B. Apresentação. In: SPOSITO, M. E. B (Org.) **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 7-12.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2001. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicações>. Acesso em: 10 jul. 2007.

VIEIRA, J.G. **O regime de índios “misturados”**: o processo de (re)construção da identidade étnica indígena Potiguara. 1999. Monografia (graduação em Ciências Sociais)-Universidade Federal da Paraíba, Campus II - Campina Grande – PB, 1999.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da Sociologia Compreensiva. 3. ed. Brasília: UNB, 2004.

YUS, R. **Temas Transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 21-48.

Sites Pesquisados:

www.mec.gov.br 11/09/2007 20:21

www.fnde.gov.br 22/08/2007 20:30

www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/pnld2005_geografia.pdf. 22/08/2007 20:35

www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/pnld2005_geografia.pdf. 22/08/2007 20:35

<http://danielmunduruku.blogspot.com/2008/05/texto-da-lei-que-obriga-o-ensino-da.html>.

20/09/2008 20:24

www.franca.unesp.br/artigos em 10/09/2008 10:00

www.funai.gov.br/índios/terras/conteudo.htm em 23/09/2008 11:24

www.seplan.pb.gov.br/cooperar em 26/02/2009 15:00

<http://ideb.inep.gov.br> em 07/01/2009 as 11:00

http://odia.terra.com.br/portal/educacao/html/2009/6/comentario/comentario_lista_17155.htm

l acesso em 30/07/2009 as 19:00

www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u579370.shtml . acesso em 10/06/2009 - 13h51

Livros didáticos pesquisados:

Coleções de livros didáticos – Manual do professor das séries iniciais (1ª a 4ª Séries do Ensino fundamental I), disciplinas de História e Geografia, de editoras diversas homologadas pelo Ministério da Educação, oferecidas para consulta e escolha nas escolas públicas através do PNLD 2007, perfazendo um total de 25 coleções e 100 títulos pesquisados.

Entre com a referência de cada uma das coleções.

Livros Didáticos

AZEVEDO, M. R. **Viva Vida**: Geografia. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção Viva Vida - Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

AOKI, V. **Projeto Pitangua**: Geografia. São Paulo: Moderna, 2005. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Pitangua**: História. São Paulo: Moderna, 2005. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

CARVALHO, E. A. **Geografia**: Livro do Professor. São Paulo: Ática, 2004. (Série Brasil - Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

CASTELLAR, S. ZAMBONI, E. **Geografia**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2004. (Coleção Curumim - Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

CASTRO, K. C. et al. **Caracol**: História. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

CHIANCA, R. B.; TEIXEIRA, F. M. P. **História**: livro do professor. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

_____. **Geografia**: livro do professor. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

DREGUER, R.; MARCONI, C. **História**: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

GIARETTA, L. A. **De olho no Futuro**: Geografia. São Paulo: Quinteto Editorial, 2005.

GUELLI, N. S. **Geografia**: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

LIMA, M. **Porta Aberta**: História. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

_____. **Porta Aberta**: Geografia. São Paulo: FTD, 2005. [Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano].

LINS, A. L. **Geografia – Tantos lugares... tantas pessoas**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção Geografia – Tantos Lugares... Tantas Pessoas). (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

_____. **História** – Tantas histórias. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção História– Tantas histórias). (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

LUCCI, E. A. **Viver e Aprender História**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004a. (Coleção viver e aprender - em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

_____. **Viver e aprender Geografia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004b.

MONTENEGRO, H. L. de M. et al. **Geografia fundamental**. São Paulo: Saraiva, 2004. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

OS POTIGUARAS PELOS POTIGUARAS. João Pessoa: AER de João Pessoa/Brasília: FUNAI, 2005.

PEIXOTO, M. L. et al. **Bom tempo: História**. São Paulo: Moderna, 2005. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

PIASSI, M. A. et al. **Caracol: geografia**. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Caracol -em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

RICCI, C. S. SANTOS, L. **Brasil de todas as gentes**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Coleção História no Dia-a-Dia - em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

SIMIELI, M. E. CHARLIER, A. M. **História: Manual do professor**. São Paulo: Ática. 2005. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

VERSENTINI, J. W.; SILVA, D. M. D.; PÉCOR, M. **Geografia: Livro do Professor**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

ZAMBONI, E. CASTELLAR, S. **História**. São Paulo: Atual, 2004. (Coleção Curumin - em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

Perfil pessoal:

Pseudônimo ou número:

Gênero:

Local de Nascimento:

Como você tornou-se professor(a)?

Em que circunstância se por sonho ou por necessidade?

Casada (ou situação familiar conforme sua disponibilidade de falar)?

Como você chegou a essa escola?

Data do concurso?

Fale-me da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Madeiro da Costa (pontos positivos e negativos)?

Quais os modelos de professores na sua trajetória escolar que lhe marcaram de forma positiva, e os que marcaram de forma negativa?

Quais as dificuldades que você pode elencar em relação a ser professor (a)?

O que você espera que seu aluno tenha adquirido quando concluir o ano letivo?

Você é professor desde quando, note se ele separa o tempo de estudo do tempo de trabalho?

Tem alguém da família que foi ou é professor?

O que você esperava quando escolheu o magistério como carreira?

Você sonha em fazer outro concurso fora da área de educação?

Alunos e material didático:

Quanto a utilização do material didático o que você considera indispensável?

A escola é contemplada com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)?

O que você acha do PNLD?

Você lembra como era na sua época a exigência de comprar o livro e todo o material didático?

Qual a sua participação professor (a) no processo de escolha dos livros didáticos adotados na escola?

O livro atende a realidade local?

Torna o aluno participativo?

Contempla a realidade local na sua percepção?

Formação complementar:

Como você avalia a formação trazida da faculdade, com relação ao desafio do mundo do trabalho?

Você participa de cursos de formação complementar?

Existe incentivo para que o professor participe de processos de formação voltado para uma complementação do que é trabalhado na Universidade?

Quais os cursos complementares que você participou contando a data do seu ingresso nessa instituição?

Condições de trabalho:

Quais as condições de trabalho oferecidas pela escola?

A direção apóia as ações pedagógicas?

A comunidade participa dos eventos pedagógicos?

Quais as datas comemorativas trabalhadas no âmbito da escola?

Temática indígena:

Na sua concepção qual a importância da semana do índio no âmbito da escola?

Como você pensa a existência de índios aqui no Nordeste; E na Paraíba; é possível ser índio e viver na cidade?

Qual a sua opinião sobre os Potiguara enquanto educador (a) em uma escola em torno de aldeias?

O que você acha das ocupações de terra ; O termo retomadas é um termo político, que é acionado por alguns líderes indígenas para evitar a ideia de invasão?

Você tem parentesco com os Potiguara, em que grau?

Na sua percepção enquanto educadora o que é ser Potiguara?

Existe um modo de ser Potiguara?

É uma questão de sangue, aparência?

Morar na aldeia?

Como você define o ser índio enquanto educadora e formadora de opiniões?

Se um Potiguara for embora e casar com uma mulher de fora da aldeia e tiver filhos, ele tem direito a voltar e qual a condição dos filhos na sua concepção enquanto educador (a) no âmbito da aldeia?

Se uma mulher Potiguara for embora da aldeia e tiver 2 filhos com um não índio se separar ela tem direito a voltar a aldeia?

Finalizando a partir dos seus estudos e experiência enquanto educadora o que é ser índio na contemporaneidade e precisamente pela proximidade o que é ser Potiguara?