

O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA INDÍGENA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – RORAIMA

Adriana Aguiar da Silva ¹

RESUMO

Este trabalho buscou analisar como a cultura indígena é representada na disciplina de História em uma escola estadual de Ensino Fundamental II no município de Boa Vista, Roraima. Foi examinado o Projeto Político Pedagógico da escola e os registros de sala de aula da disciplina. A hipótese inicial desta pesquisa é de que a História apresentada nas salas de aula de uma escola de Boa Vista não faz justiça à cultura indígena, sobretudo na questão dos índios urbanos ou citadinos, mesmo que a capital de Roraima concentre grande população de diversas etnias. A pesquisa foi realizada dentro da linha “Educação Básica: Fundamentos e Planejamento”, no Programa de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade de Uberaba. Tem uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Serviram como referencial teórico desse trabalho, sobretudo, as referências de Darcy Ribeiro e Walter Benjamin, além da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Cultura Indígena, Ensino de História, Indígenas Urbanos, Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Analisaremos neste trabalho o ensino da cultura indígena na disciplina de História para turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Boa Vista – RR. Para se chegar a resultados que visem externar a necessidade de trabalhar a cultura indígena na escola, temos aos seguintes objetivos: verificar e analisar como a cultura indígena é apresentada nas aulas de História em uma escola X de Boa Vista; examinar o Projeto Político Pedagógico da escola e como ele estabelece a inserção da cultura indígena no currículo formal e nos registros de sala de aula, em relação ao livro didático e à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); analisar e relacionar esse conjunto de informações e constituir o cenário real da cultura indígena na escola X de Boa Vista.

De acordo com a BNCC, o componente curricular de História nos últimos anos do ensino fundamental propõe que se abra uma maior discussão sobre vários assuntos

¹ Mestra do Curso de Pós graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para Educação Básica da Universidade Uberaba- MG, adriana_aguiardasilva@yahoo.com

referentes ao estudo das questões indígenas nas áreas social e cultural. Em nosso entendimento, conforme o aluno avança nas séries e na idade, ele adquire maior criticidade sobre os conteúdos abordados.

Serão apresentados aqui alguns estudos sobre os povos indígenas no Estado e capital, além de problemas sociais decorrentes de ser uma cidade com grande concentração de migrantes, inclusive de indígenas, à procura de um lugar na sociedade.

Reservamos espaço especial para a escola X, a qual se diferencia das demais. Suas salas de aula são fixas e equipadas com objetos específicos. Quem se movimenta são os alunos, que vão de uma sala para a outra.

De seus elementos constitutivos, examinamos o Projeto Político Pedagógico, os registros de aula da disciplina de História, à procura dos indícios do trabalho com cultura indígena presente no processo do ensino.

Analisamos as informações encontradas no PPP e nos registros de sala de aula relacionados à disciplina de História, além de apresentar a temática da cultura indígena na BNCC nos componentes curriculares de História. Como resultados desta pesquisa, apresentaremos uma comparação dos conteúdos no que diz respeito à cultura indígena, com as propostas da BNCC.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. Iniciamos uma busca de documentos oficiais que abordassem a importância da cultura indígena: Diretrizes Curriculares Nacionais, Planos Curriculares Nacionais (PCNs), Temas Transversais, Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), BNCC² (2017) e a Constituição Federal. Após a definição do local da pesquisa, buscamos o Plano de Educação Estadual – RR, Diretrizes Curriculares do Estado de Roraima, Projeto Político Pedagógico da escola (2017-2018), livro didático do ensino de História (6º ano), plano anual e plano de aula (diário de classe).

² Tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Foi escolhida uma escola estadual do município de Boa Vista/RR, de Ensino Fundamental II, localizada em uma região de migrantes indígenas, em um bairro com nome indígena. De uma maneira ímpar, ela apresenta uma forma de organização de salas de aula, como se elas fossem laboratórios para cada disciplina, modelo usado em países desenvolvidos.

OS DOCUMENTOS: O QUE DIZEM SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA?

Vimos os documentos da escola, os registros da professora, o livro didático e os documentos oficiais do Estado. Faremos agora uma busca dos documentos nacionais que defendem a inclusão dos estudos sobre a Cultura Indígena, ou a pluralidade cultural, como aparece nos temas transversais.

Assim sendo, tratar da presença do índio pela inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade, conforme disposto na Constituição de 1988 (art. 210, parágrafo 2o), é valorizar essa presença e reafirmar os direitos dos índios como povos nativos, de forma que corrija uma visão deturpada que os homogeneíza como se fossem de um único grupo, devido à justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. (BRASIL, 1998, p. 16).

Conforme o PCN de temas Transversais, que fala sobre a pluralidade, lembra a Constituição Federal na valorização dos povos indígenas e que é necessário corrigir que os povos indígenas não são um grupo, que existem suas diferenças. Os temas transversais estão dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1998 e até hoje existe uma deficiência no currículo escolar para se trabalhar de fato os temas considerados de urgência social.

Dentro do contexto atual dos documentos que regem a educação nacional temos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) Lei 13.005/2014, que se baseia nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O PNE traz uma série de metas a serem alcançadas dentro destes dez anos, entre as quais veremos as que apoiam nos currículos escolares a abrangência da cultura indígena.

Analisamos a Base Nacional Comum Curricular, com as propostas que direcionarão os currículos no que diz respeito à abordagem da cultura indígena para a

educação básica. A base publicada norteia apenas o ensino fundamental, pois para o ensino médio ainda não estava definida.

Em toda a BNCC, a interdisciplinaridade está implícita, sobre isto que os PCNs dizem que a melhor forma de se trabalhar tais temas provenientes dos Temas Transversais é através de projetos.

A TEMÁTICA INDÍGENA NA BNCC

Nas disciplinas de Ciências Humanas podemos notar, de forma clara, as habilidades que serão trabalhadas nas disciplinas de Geografia e História. A aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade sem preconceitos étnicos, de gênero ou de qualquer outro tipo) (BRASIL, 2017).

No componente curricular de Geografia o 7º ano, é onde as habilidades se voltam para as ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil, como: Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil, selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades, que é um ganho no currículo tratar desses povos e suas terras (BRASIL, 2017).

A proposta da BNCC para o ensino de História abrange o que esperamos de um ensino de valorização e fortalecimento da cultura indígena, desde as séries iniciais e principalmente nos últimos anos do ensino fundamental. Trata de uma profundidade crítica no que diz respeito à questão política, cultural, territorial e de resistência dos povos indígenas dentro da história do Brasil. Observaremos na tabela a seguir as habilidades a serem trabalhadas a partir do 6º ano até o 9º do ensino fundamental. Preocupamo-nos em atestar as habilidades que dizem respeito à pluralidade, diversidade, relações sociais e econômicas. . Do 2º ao 5º ano (séries iniciais) os conteúdos estão mais focados em estabelecer um estudo geral com a temática indígena, as relações pessoais com o “eu”, o “outro”, os espaços, os registros, o processo migratório e o respeito à diversidade.

O quadro a seguir traz a proposta de habilidades a serem trabalhadas no componente curricular de História apresentadas na BNCC. O que se pode notar é que

surge uma seleção de assuntos que propiciam a discussão a respeito da história e da trajetória dos povos indígenas na história do Brasil. Porém ainda percebemos certa ocultação do real papel que foi e do que são os povos indígenas no Brasil.

Quadro 1 – Habilidades para o componente curricular de História.

Série	Habilidades
6º ano	Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e quilombolas, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
7º ano	Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
8º ano	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
9º ano	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes; Identificar e relacionar as demandas indígenas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, jovens etc.); avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.

Fonte: BRASIL, 2017.

A partir do 6º ao 9º ano (séries finais), surgem assuntos mais específicos, que trazem a temática de paisagens de lugares com ocupações indígenas, a distribuição territorial, os preconceitos e estereótipos, inclusões e exclusões das populações indígenas em certos períodos, o período da ditadura, republicano, constitucional, emancipação das cidadanias e a construção das identidades étnico-raciais na história recente. Em nenhum momento busca aprofundar de fato a cultura indígena em suas diversas faces. Quais as suas contribuições na formação do povo brasileiro? Quais suas contribuições na medicina, na alimentação, no artesanato, na cultura, na língua?

O que chama a atenção também no Quadro 1 do ensino de História apresentado na BNCC são os verbos utilizados para destacar as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos, o verbo identificar aparece com maior frequência. Nas séries iniciais é aceitável a utilização do verbo identificar, já em séries a partir do 6º ano poderia ser utilizado reconhecer, compreender, relacionar, etc.

CENÁRIO DA CULTURA INDÍGENA: REALIDADE E EXPECTATIVAS.

Para este trabalho, tomamos a direção da transfiguração étnica. Segundo Darcy Ribeiro³ (2010, p. 29): “este conceito consiste precisamente nos modos de transformação de toda a vida e cultura de um grupo para tornar viável sua existência no contexto hostil, mantendo sua identificação”. Para o autor (RIBEIRO, 2010), os índios não estavam aculturados, mas mantinham sua própria cultura, apesar do contato com a cultura dos brancos.

As culturas são imperativamente transformadas no confronto de umas com as outras. Especificamente no caso dos povos indígenas com a civilização. Mas suas identificações étnicas originais persistem, resistindo a toda sorte de violência. (RIBEIRO, 2010, p. 28-29).

Diante disso, compreende-se que alunos indígenas não deixaram de ser índios. Em contato com alunos não indígenas ou por aderirem a certas atividades relacionadas à cultura de não índios, estar em escolas urbanas não indígenas são alguns exemplos.

Com relação aos índios em centros urbanos e rurais, Darcy Ribeiro diz que são contínuos os confrontos culturais, “enquanto a cultura urbana se diversifica a ritmo acelerado, obrigando sua população a sucessivas transfigurações, o contexto camponês mantém uma grande estabilidade” (RIBEIRO, 2010, p. 53).

Segundo dados apresentados no Mapeamento social dos indígenas de Boa Vista no projeto Cartografia da Violação dos Direitos dos Indígenas de Boa Vista (RR), mais de 30.000 indígenas vivem na capital. Esses dados foram coletados pelos próprios indígenas que participaram do projeto (LIMA; SOUZA, 2016).

Considerando que os deslocamentos⁴ oriundos das terras indígenas, da Venezuela e Guiana continuam acontecendo, esse número já foi superado significativamente. Isso faz com que denominem Boa Vista de Maloca Grande, pois nela vivem indígenas de várias etnias e procedências, assim como não-indígenas que migram para estes

³ Darcy Ribeiro foi educador, escritor, ativista político, antropólogo, senador da República, vice-governador, ministro, secretário estadual, reitor.

⁴ Lima e Souza (2016) enfatizam que o que os indígenas fazem é se deslocarem dentro do território que lhes pertence historicamente e que foi expropriado a partir da situação de contato caracterizada por uma situação desigual de força.

espaços, motivados pela busca de melhores condições de vida. (LIMA; SOUZA, 2016, p. 27).

Lima e Souza (2016) chamam a atenção para a diversidade de etnias indígenas que vivem ou constantemente se deslocam para a capital Boa Vista. Observa-se que a busca pela melhoria de condições de vida é um dos motivos que levam os indígenas à zona urbana.

Atualmente, porém, conforme recentes estudos de etnologia e antropologia, a tendência tem sido a de valorizar as diferenças e aceitar a presença múltipla das diversas etnias. Desse modo, a pluralidade cultural não é vista como deficiência, mas como riqueza a ser preservada. Não no sentido de um multiculturalismo em que cada cultura “permaneça intocada”, mas com a possibilidade de discussão *intercultural*, em que, além de defender suas identidades linguísticas e étnicas, nem por isso os grupos percam de vista a conexão entre si. (ARANHA, 2006, p. 328).

A partir do entendimento de Aranha (2006) sobre a pluralidade cultural, não como deficiência, mas como riqueza, compreendemos que o ambiente escolar deve absorver as diferenças e se enriquecer com elas, crescer em compreensão, tolerância e respeito, além de trocas de experiências.

A ESCOLA URBANA PARA TODOS, INCLUSIVE PARA INDÍGENAS

Bessa Freire (2009) discute em seus estudos o descaso do poder público com relação à presença dos indígenas em escolas urbanas de Manaus – AM, ignorados nas suas diferenças culturais, o que não difere muito do que acontece em Boa Vista – RR. Esse fato pode ser percebido ao analisarmos os documentos colhidos na escola. Para a autora (BESSA FREIRE, 2009), a escola é majoritariamente “branca” e isso acontece da educação infantil até a educação superior.

Enquanto esses debates necessários acontecem, existe a situação concreta das crianças - e adultos - indígenas que frequentam a escola que está posta, se apresentando como referencial único de educação sistematizado, com sua ideologia hegemônica e homogeneizadora que lhe dificulta perceber e trabalhar com as diferenças. (BESSA FREIRE, 2009, p. 31).

Nesta citação a autora (BESSA FREIRE, 2009) faz uma crítica à escola que está posta, pois não se trabalha com as diferenças. Diante da situação atual do Estado de Roraima, com uma grande quantidade de pessoas vindas da Venezuela, além de indígenas brasileiros e indígenas venezuelanos, podemos notar ainda a presença de haitianos, guianenses e de brasileiros, vindos das mais diversas regiões do País. A pesquisa, focada no cenário de Boa Vista – RR, tem todas as atenções voltadas para uma escola local, onde se encontra a maior diversidade de pessoas. O próprio contexto exige que se trabalhe a diversidade.

Como será detalhado mais à frente, percebemos que a escola pesquisada além de ter pouco conteúdo direcionado aos povos indígenas, não trata da História de Roraima. Constatamos que o professor não tem acesso a bibliografias para o estudo da história local, seja por falta de tempo ou por dificuldade de encontrar bibliografias específicas. Conforme Oliveira *et al.* (2009):

Em Roraima grande parte está em poder de famílias e instituições de difícil acesso em decorrência de diferentes motivos. O estudo regional, contudo, incorpora temas e fontes que valorizam peculiaridades dos objetos de estudo e devem ser utilizados no ensino de história. É importante essa discussão sobre regional para que possamos construir essa abordagem em um campo rico para o ofício do professor historiador. (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 119-120).

Assim, faz-se necessário que a Secretaria de Estado da Educação proporcione cursos de formação continuada para esses professores, que devem adequar seus currículos ao que é proposto nas Diretrizes Curriculares do Estado de Roraima.

FICHAS DE MATRÍCULAS COM ITEM PARA PREENCHER COR/RAÇA

Nesta subseção, faremos uma reflexão acerca das estatísticas relacionadas às matrículas, na questão de cor/raça. Aníbal Quijano (2005), que trata da questão eurocêntrica que dominou o mundo, explica que a distinção de raça serviu para separar e pôr cada um em seu lugar:

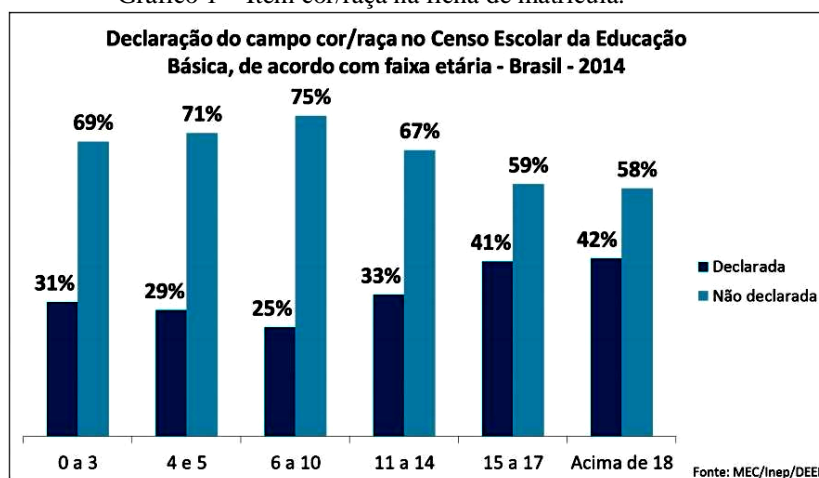
Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na

estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Ainda hoje existe uma grande polêmica sobre esta questão de cor/raça para determinar diferenças. Brasileiros sentem-se ofendidos por uma pergunta desse tipo, talvez, por acreditarem que tal informação seja julgamento, por não conhecerem de fato suas origens, por não estabelecerem vínculos culturais e por se sentirem inferiorizados, quando sua resposta seria “negro” ou “indígena”.

O MEC e o INEP explicam que a opção de cor/raça seria uma forma de as autoridades terem ciência desse potencial e assim fazerem ações que pudessem ajudar esses grupos, como cita o próprio documento de avaliação do referido item em dez anos: “o reconhecimento desta realidade por parte do governo federal, nas últimas décadas, implicou na defesa de políticas públicas que buscam combater estas desigualdades históricas.” (BRASIL, 2015, p. 1).

Gráfico 1 – Item cor/raça na ficha de matrícula.



Fonte: BRASIL, 2015.

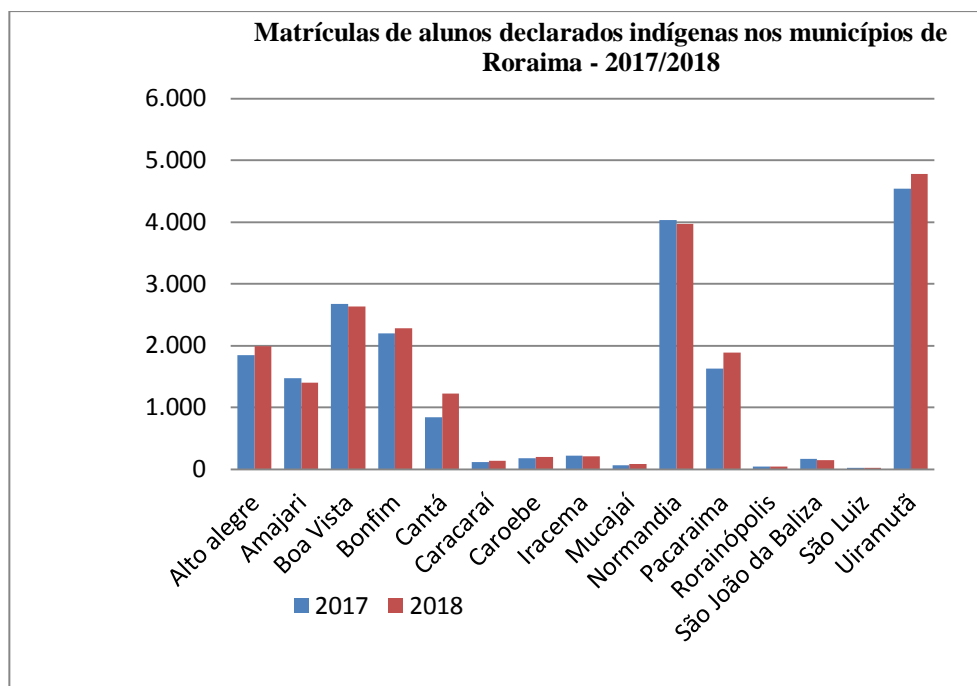
Podemos perceber no Gráfico 1 que, mesmo com a opção de incluir na ficha de matrícula a informação de cor/raça, ainda é grande a porcentagem não declarada. Diante desse quadro parcial, fica difícil imaginar números confiáveis.

FICHAS DE MATRÍCULAS DE COR/RAÇA EM RORAIMA

Em relação ao Estado de Roraima, apresentamos em forma de gráfico os dados colhidos pelo site do INEP, de acordo com uma tabela feita pela própria autora. Esses

dados são importantes para termos noção da quantidade de matrículas existentes na educação indígena no Estado e, separadamente, por municípios. Roraima tem 15 municípios e todos apresentam populações indígenas. Os municípios com maior população indígena fora a capital são aqueles que se encontram próximo às fronteiras, ou que possui Terras Indígenas (TI) demarcadas.

Gráfico 2 – Matrículas de alunos declarados Indígenas nos municípios de Roraima – 2017/2018.



Fonte: BRASIL, 2018.

Como podemos observar, Uiramutã segue a porcentagem apresentada pelo IBGE, sendo a cidade com maior população de habitantes indígenas, com 4.780 matrículas em 2018, poucas a mais que em 2017. Em seguida, o município de Normandia, com 3.791 matrículas, teve uma pequena queda com relação ao ano anterior. A capital Boa Vista é o terceiro município que tem 2.633 matrículas de declarados indígenas, um leve decréscimo em relação a 2017.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO PPP DA ESCOLA

A escola escolhida para ser analisada está localizada no bairro Caranã, tendo moradores indígenas em seus arredores, bairros periféricos de Boa Vista. Neles se encontraram as etnias: Yanomami, Macuxi e Wapichana. Lima e Souza relatam que na

Capital, “foi registrada a presença de membros de treze etnias, prevalecendo, os macuxi e os wapichana” (LIMA; SOUZA, 2016, p. 30).

O espaço da escola é bem dividido. Somente com autorização prévia se tem acesso às salas de aulas, pois são protegidas por grades. Estas são chamadas de salas específicas. O projeto iniciou em 2011, com o título: Espaço Crescer, aprender para crescer. Conforme podemos perceber na fotografia 1, como são as salas fixas, cada professor ocupa sua disciplina, e os alunos é que se deslocam ao encontro do professor.

Fotografia 1 – Salas temáticas



Fonte: a própria autora.

As salas temáticas favorecem a imersão do aluno em cada disciplina, além de proporcionar aos professores uma melhor organização do espaço e do material utilizado nas aulas. Em princípio, impressionou-nos a proposta de salas temáticas, mas dentro da sala de História havia somente paredes brancas. Devido à reforma na escola, a professora ainda não tinha posto nas paredes informações e os conteúdos, ou mesmos pôsteres.

Dentro das quatro dimensões citadas no PPP (ser, conhecer, fazer e conviver), esse último ressalta a importância de se “valorizar o pluralismo humano e cultural, percebendo o outro e construindo relações interpessoais sadias” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 46) Acredito que levar a dimensão de empatia e conhecimento das diversas culturas que tem os povos indígenas em Roraima é um passo muito importante para os conteúdos abordados.

Faz-se necessário dar uma especial atenção para os pesquisadores locais e suas produções sejam elas de cunho acadêmico ou literário que abordem as questões regionais. No quadro a seguir, apresentamos os conteúdos propostos para o Ensino de História dentro do PPP da escola, os quais dividiram em assuntos regionais e nacionais.

Quadro 2 – Conteúdos da disciplina de História sobre Cultura Indígena no PPP.

Conteúdos do contexto na disciplina de História sobre Cultura Indígena no PPP		
Ano/Série	Regional	Nacional
6º	O etnoambiente Makunaimense e a colonização Sebastiana do Vale do Rio Branco no século XVII; a sujeição dos filhos de Makunaima pelos filhos de Sebastiana; a resistência indígena. (p. 54)	
7º	As tropas de resgate; as etnias indígenas de Roraima; etnias brancas e negras em Roraima, entre outras. (p. 55)	A Chegada de Cabral à Terra sem males (Brasil) os desajustes e reajustes do contato com os povos daqui com os além-mar. (p. 57) A sistemática carta de Caminha; expansão territorial no Brasil; o apresamento dos índios e os lugares indígenas e africanos no Brasil colônia. (p. 58)
8º	Os movimentos sócios culturais expressados nas comidas, rituais e danças, brincadeiras, prosas, músicas entre outros, das etnias indígenas, brancas, negras entre outras, de Roraima. (p. 58)	A luta de indígenas, de negros e crioulos pela Independência da América espanhola. (p. 59)
9º	Os direitos fundamentais de todos os homens e mulheres (crianças, jovens e velhos) a vida, alimentação, lazer, profissionalização, trabalho entre outros, para todos em Roraima. (p. 61)	A semana da arte moderna de 1922: um movimento de construção antropofágica que gerasse um caráter nacional das artes do Brasil e do povo brasileiro, declamado por Oswald de Andrade, pintados por Tarsila do Amaral, entre outros e sintetizado em Macunaima de Mário de Andrade. (p. 61)

Fonte: PPP, 2016, p 54-61.

Percebe-se a ausência de uma criticidade mais profunda com relação às questões indígenas. Por outro lado, vemos o esforço da escola em propor conteúdos regionais. Porém esses ficam ausentes ao confrontarmos com o plano anual, o plano de aula e o diário de classe da professora.

No sexto ano, aparece apenas o conteúdo regional que diz respeito a um período de colonização do estado de Roraima e à resistência indígena. Os conteúdos nacionais ficam ausentes. Já no sétimo ano, os conteúdos locais tratam das diversas etnias existentes no Estado, inclusive as brancas e negras; já os nacionais falam sobre a chegada dos Portugueses ao Brasil, extensão territorial, o apresamento de índios e os lugares indígenas e africanos no Brasil Colônia.

Na proposta para oitavo ano, aparecem no contexto de Roraima as expressões socioculturais que marcam a culinária, a dança, as brincadeiras, músicas, prosas em suas

diversas etnias (indígena, branca, negra e outras). Para o contexto nacional discute a participação de indígenas, negros e crioulos na independência da América espanhola.

Para o 9º ano, os conteúdos sobre a história regional se limitam aos direitos fundamentais para todos de Roraima. Os nacionais trazem a discussão sobre a Semana de Arte Moderna e como se sintetiza o Macuanaima de Mário de Andrade, dentro do contexto da época.

O LIVRO DIDÁTICO FRENTE AO CONTEXTO INDÍGENA

O livro didático analisado foi o da disciplina de História da coleção Projeto Mosaico de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, para os anos finais do ensino fundamental. Segundo dados divulgados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2017, essa coleção ocupa o quarto lugar de maior quantidade de exemplares adquiridos, cerca de 1.062.630 unidades, entre livro do aluno e para professores.

Percebemos que o livro didático foi o principal recurso utilizado pela professora em sala de aula e garantia do cumprimento da Proposta Curricular dos conteúdos a serem ensinados aos alunos.

Como é objetivo da educação escolar preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho, o processo formativo deve realizar uma nova mediação, agora entre a esfera privada das exigências familiares ou pessoais e a vida pública na qual o aluno está ingressando. Seja qual for a disciplina abordada, o livro didático deve servir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 85).

O que propõem esses autores é que o objetivo da educação seja construir a interligação da vida do aluno com os anseios que ele busca para sua vida. Além da proposta curricular, a escola pretende formar seus alunos de forma integral, preparando-o para o mercado de trabalho. Os autores também defendem que “o livro didático é a ética necessária ao convívio social democrático”. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 85). Isso perpassa pelo respeito aos diferentes e pela aceitação de si e do próximo como sujeito político com opiniões diversas.

O livro didático da coleção Projeto Mosaico do sexto ano, utilizado pela professora, estava dividido em oito módulos. No módulo 2, vê-se, no capítulo 4, o título: Os povos indígenas no Brasil, em sequência de dez páginas seguem os subtítulos: Diversidade e ocupação territorial; Culturas e modos de vida antes de 1500; A conquista

européia e o choque cultural; Os povos indígenas hoje; e dentro deste último subtítulo tem: A luta pela sobrevivência.

Observa-se que não foi trabalhado outro tema, além daqueles que já estavam propostos no livro. Esse seria o momento da professora de História aproveitar para trabalhar a História Regional. No dia 23 de março de 2018, ela iniciou o tema “Povos Indígenas no Brasil” e propôs um resumo, no dia 26 o subtema Diversidade e ocupação territorial.

No dia 30 de março, o subtítulo Culturas e modos de vida antes de 1500, que seguiu dia 2 de abril com a Conquista europeia e o choque cultural e por fim dia 6 de abril, encerrou o conteúdo proposto pelo livro de História com atividade de fixação e reforço. A História que foi apresentada tratava de um passado muito distante da realidade dos alunos.

Guimarães (2012) propõe que os professores façam uma busca constante de melhoria e compromisso com sua prática, para que não caia sempre na tradição dos métodos educacionais. “Sobretudo, exige de nós um trabalho paciente de compreensão e construção de novos referenciais para que a escola seja, de fato, um espaço de construção de saberes, aprendizagens, de formação social e cultural no sentido pleno.” (GUIMARÃES, 2012, p. 162).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os documentos que nos foram apresentados na escola, vimos que o PPP está pautado na Lei 11.645/2008, que tem uma preocupação em atender aos apelos das questões de respeito e igualdade. Nos registros da professora percebemos que ela segue os conteúdos propostos pelo livro didático, segundo seu caderno de planos sua metodologia alterna em aulas explanatórias, resumos, exercícios de fixação e apresentação de trabalhos com cartolina. O conteúdo sobre a temática indígena apareceu apenas para o 6º ano no livro, não havendo presença da história regional do estado. As propostas de conteúdos regionais aparecem no PPP da escola, porém no plano anual e no diário de classe está ausente. Reconhecemos como já citado este trabalho a dificuldade de se encontrar uma bibliografia da história do estado à disposição e com facilidade. Como também o pouco tempo que o professor dispõe para a pesquisa e a atualização de seus conteúdos.

Observou-se ainda que o fato de seguir os conteúdos do livro didático como forma de garantia está longe de ser uma educação para todos. Porém, reconhece-se o quanto é difícil ao professor atender a todas as diversidades que a escola apresenta, sobretudo, as escolas de Boa Vista – RR.

Percebemos que a Base Nacional Comum Curricular deixa subentendido a recomendação da Lei 11.645/08 sobre trabalhar as culturas afrodescendentes e indígenas, em sala de aula.

Constatou-se a relevância de conteúdos e habilidades desenvolvidas em Geografia e História para o ensino fundamental (do 6º a 9º ano). O que percebemos é que se avançou no campo da pluralidade e da diversidade o desenvolvimento do povo brasileiro, porém os temas transversais, as interdisciplinaridades dos assuntos abordados ainda são trabalhados de forma tímida.

O fato é que a escola, os documentos por si só não farão as coisas acontecerem. É necessário algo muito mais motivador, a mola que impulsionará este trabalho de fato sair do papel, a força de vontade de professores, pais, gestores, alunos e toda a comunidade escolar.

A Cultura indígena apresentada no PPP da escola está discretamente apresentada nos conteúdos do componente curricular de História e traz fatos locais do Estado de Roraima e abrange também na Cultura Indígena Nacional, tratando os indígenas como se fossem povos homogêneos. Não se apresenta a diversidade de etnias, que se diferem entre si.

Constatamos que o PPP foi o documento da escola que mais se aproximou de uma proposta de educação da cultura indígena em todas as séries da escola. Todavia, na prática, o que prevaleceu foi o livro didático.

Ao checar o plano anual e o diário de classe da professora, observou-se que todos os conteúdos eram embasados no livro didático, que não abrangem de fato as propostas do PPP e da BNCC, aparecendo somente no 6º ano a temática indígena.

Vimos que a professora não propôs outros conteúdos com essa temática, fora o que já estava sendo apresentado na coleção Mosaico do 6º ao 9º ano trabalhado na escola.

A História nos livros didáticos desloca a cultura indígena da centralidade dos fatos, para assentá-la no acervo das curiosidades e idiossincrasias. Como parte dos fatos exóticos, a cultura indígena mal compreendida, atropela a língua, os costumes, a arte, as

instituições, o conhecimento, a religião, tudo fica secundário nos livros de História oficiais.

Na BNCC, aparecem pontos em que se pode trabalhar a cultura indígena, mais presentes nos componentes curriculares de Geografia e História. Ao analisarmos as habilidades propostas para o currículo de História presente na BNCC de 2º ao 9º ano do ensino fundamental percebemos que as propostas de conteúdos ganharam alguma atenção, porém ainda de forma reduzida.

Se de um lado a proposta da BNCC está sendo imposta como uma fórmula para ser seguida, no meio, há o PPP, documento de caráter democrático, com a participação de toda a comunidade escolar, para que se contextualize os conteúdos trabalhados com os alunos. Porém, na ponta, tem o professor, que busca o meio termo, tentando atender ao melhor currículo, adaptando a realidade daqueles que estão em sala de aula. Por fim, pela praticidade e pela correria do dia a dia, o livro didático acaba sendo a solução dos problemas, das diferenças ou das igualdades.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BESSA FREIRE, Maria do Céu. **A Criança Indígena na Escola Urbana**, Manaus: EDUA, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais**. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de Ensino de História**. 13ªed. Campinas: Papyrus, 2012. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapas da população indígena no Brasil**. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Acesso em: 26 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.Inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 dez. 2018.

LIMA, Carmen Lúcia Silva; SOUZA, Aglaia Barbosa. Mapeamento Social dos indígenas de Boa Vista (RR), p. 19 – 41. *In: Moradores da Maloca Grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano.* Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar–Educacenso: o item cor/raça no censo escolar da educação básica.** Disponível em: http://download.Inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf. Acesso em: 17 jun. 2017.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. *et al.* O Ensino de História Regional um grande desafio. *In: Inquietações na Educação/* Organização de: Vania Graciele Lezan Kowalczuk. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina, p.117-142, *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* CLACSO, *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 13/05/2017.

RIBEIRO, Darcy. **Falando dos índios.** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora UnB, 2010.

_____. **O Povo Brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

VERCEZE, Rosa M^a. Aparecida N.; SILVINO, Eliziane França M. Silvino. Práxis Educacional. **O Livro Didático e suas Implicações na Prática do Professor nas Escolas de Guajará-Mirim**, v. 4, n. 4, p. 83-102 jan./jun. 2008, Vitória da Conquista, 2008.