

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA
ESCOLA

MARIA APARECIDA COSTA DE OLIVEIRA
TXAHÁ XOHÃ

**ENTENDENDO A LEI 11.645/2008: REFLEXÕES DE UMA INDÍGENA
PATAXÓ**

BELO HORIZONTE – MG

2016

MARIA APARECIDA COSTA DE OLIVEIRA

**ENTENDENDO A LEI 11.645/2008: REFLEXÕES DE UMA INDÍGENA
PATAXÓ**

Monografia apresentada ao curso de
especialização em Gênero e Diversidade
na Escola da Universidade Federal de
Minas Gerais

BELO HORIZONTE – MG

2016

MARIA APARECIDA COSTA DE OLIVEIRA

ENTENDENDO A LEI 11.645/2008: REFLEXÕES DE UMA INDÍGENA PATAXÓ

BANCA EXAMINADORA

Professor Orientador

Nome do Professor: Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira

Professora Convidada

Nome da Professora: Laís Godói Lopes

Professora Convidada

Nome da Professora: Tatiana Ribeiro de Souza

RESUMO

O presente estudo traz á tona o debate sobre a lei 11.645/2008 que é o alargamento da área de atuação da LDB no que se refere à garantia de direito a diversidade, política de combate ao preconceito e discriminação, que dentro das escolas são fortes e várias vezes se escondem em discursos fundamentados em um conhecimento distante do amparo teórico, assim esta lei reconhece a obrigatoriedade do ensino da História Indígena nas escolas brasileiras, no entanto não se sabe até que ponto vem sendo cumprida. Nesse contexto, o estudo aqui proposto será direcionado pelo seguinte questionamento: Como a lei n. 11.645/2008 vem sendo aplicada nas escolas em relação à história e cultura indígena? O objetivo geral consiste em analisar a Lei n. 11.645/2008 e sua aplicação no contexto escolar em relação à história e cultura indígena. Como metodologia foi feita uma pesquisa bibliográfica considerando-se aspectos históricos, tendo em vista para compreender o caminho percorrido até a chegada dessa lei, já que ela deriva de outras leis, feitas para atender à cultura negra e somente depois ouve modificações para a cultura indígena.

Palavras-Chave: Cultura indígena. História indígena. Lei 11.645/2008. PCN. Livro didático.

ABSTRACT

This study brings to the fore the debate on Law 11.645 / 2008, which is the extension of the LDB area of expertise when it comes to ensuring the right to diversity policy to combat prejudice and discrimination, within schools are strong and often hide in speeches based on a distant knowledge of theoretical support, so this law recognizes the mandatory teaching of Indian history in Brazilian schools, however it is not known how much has been accomplished. In this context, the study proposed here will be directed by the following question: How does the law n. 11.645 / 2008 has been applied in schools in relation to history and indigenous culture? The overall objective is to analyze the Law n. 11.645 / 2008 and its application in the school context in relation to history and indigenous culture. The methodology was made a literature considering historical aspects in order to understand the path until the arrival of this law, since it is derived from other laws, made to meet the black culture and only after hearing modifications to the indigenous culture .

Keywords: Indian Culture. Indian history. Law 11.645 / 2008. PCN. Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização das teorias do currículo	55
Quadro 2 - Descrição das obras em estudo	62
Quadro 3 – Instrumento de coleta de dados	63
Quadro 4 – Seções fixas da coleção História nos Dias de Hoje.....	65
Quadro 5. Resultados 6º ano – Projeto Araribá	69
Quadro 6. Resultados 6º ano – Projeto Teláris	72
Quadro 7. Resultados 6º ano – História Nos Dias de Hoje.....	75
Quadro 8. Resultados 7º ano – Projeto Araribá	76
Quadro 9. Resultados 7º ano – Projeto Teláris	80
Quadro 10. Resultados 7º ano – História Nos Dias de Hoje.....	84
Quadro 11. Resultados 8º ano – Projeto Araribá	93
Quadro 12. Resultados 8º ano – História Nos Dias de Hoje.....	97
Quadro 13. Resultados 9º ano – Projeto Araribá	100
Quadro 14. Resultados 9º ano – Projeto Teláris	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coleção História nos Dias de Hoje	64
Figura 2 – Projeto Araribá de História.....	65
Figura 3 – Projeto Teláris	67
Figura 4. Abertura da unidade – Projeto Araribá – 6º ano.....	70
Figura 5. Parte do Capítulo “Trabalho do Historiador” - Projeto Araribá – 6º ano	70
Figura 6. Capítulo 4 – Unidade 2 - Projeto Araribá – 6º ano.....	71
Figura 7. Compreender um texto “Uma lenda do milho” - Projeto Araribá – 6º ano	71
Figura 8. Por que estudar História - Projeto Teláris – 6º ano.....	73
Figura 9. A criação do mundo - Projeto Teláris – 6º ano.....	73
Figura 10. Pesquisas recentes - Projeto Teláris – 6º ano.....	73
Figura 11. Abertura da Unidade - Projeto Teláris – 6º ano	74
Figura 12. Hora de Refletir - Projeto Teláris – 6º ano.....	74
Figura 13. Os jogos e o tempo – História Nos Dias de Hoje – 6º ano	75
Figura 14. Jogos e celebrações – História Nos Dias de Hoje – 6º ano	76
Figura 15. Explorando o trabalho indígena - Projeto Araribá – 7º ano.....	77
Figura 16. Em foco - Projeto Araribá – 7º ano	78
Figura 17. Compreender um texto - Projeto Araribá – 7º ano	78
Figura 18. Explorando o trabalho indígena - Projeto Araribá – 7º ano.....	79
Figura 19. Um problema - Projeto Araribá – 7º ano	79
Figura 20. Ponto de Chegada - Projeto Teláris – 7º ano.....	81

Figura 21. Capítulo 8 completo - Projeto Teláris – 7º ano	81
Figura 22. Nosso mundo hoje - Projeto Teláris – 7º ano	82
Figura 23. A antropofagia com os povos indígenas - Projeto Teláris – 7º ano .	82
Figura 24. A resistência indígena - Projeto Teláris – 7º ano	83
Figura 25. Olho Vivo - Projeto Teláris – 7º ano.....	83
Figura 26. Minha Biblioteca - Projeto Teláris – 7º ano.....	83
Figura 27. Capítulo 10 e seção Jogo Aberto – História Nos Dias de Hoje – 7º ano	87
Figura 28. Seleção indígena – História Nos Dias de Hoje – 7º ano	87
Figura 29. Mané Garrincha – História Nos Dias de Hoje – 7º ano.....	87
Figura 30. A arquitetura das aldeias – História Nos Dias de Hoje – 7º ano	88
Figura 31. O contato entre indígenas e portugueses - História Nos Dias de Hoje – 7º ano.....	88
Figura 32. Bate-Bola - História Nos Dias de Hoje – 7º ano	88
Figura 33. Terra sem mal - História Nos Dias de Hoje – 7º ano	89
Figura 34. Adivinhe quem vem para o jantar - História Nos Dias de Hoje – 7º ano	89
Figura 35. A arte de brincar - História Nos Dias de Hoje – 7º ano	89
Figura 36. Tecnologia a serviço da preservação - História Nos Dias de Hoje – 7º ano	90
Figura 37. Ta ligado? e Leitura complementar - História Nos Dias de Hoje – 7º ano	90
Figura 38. Olho no Lance - História Nos Dias de Hoje – 7º ano.....	90
Figura 39. Salto Triplo - História Nos Dias de Hoje – 7º ano.....	91
Figura 40 – Jogo Aberto - História Nos Dias de Hoje – 7º ano	91
Figura 41. Os índios e a Igreja - História Nos Dias de Hoje – 7º ano.....	91

Figura 42. Curumins e Cunhatãs: o teatro como elemento da educação jesuítica - História Nos Dias de Hoje – 7º ano	92
Figura 43. Leitura Complementar - História Nos Dias de Hoje – 7º ano	92
Figura 44. Olho no Lace - História Nos Dias de Hoje – 7º ano	92
Figura 45. Abertura da Unidade 1 - Projeto Araribá – 8º ano	94
Figura 46. Capítulo 1 – As missões jesuíticas - Projeto Araribá – 8º ano.....	94
Figura 47. Capítulo 1 – Ampliando o conhecimento - Projeto Araribá – 8º ano	95
Figura 48. A conquista do sertão - Projeto Araribá – 8º ano.....	95
Figura 49. Resistência indígena - Projeto Araribá – 8º ano.....	95
Figura 50. Em foco – Os indígenas na América Independente - Projeto Araribá – 8º ano.....	96
Figura 51. Abertura da unidade 6 - Projeto Araribá – 8º ano	96
Figura 52. Em foco – As terras indígenas - Projeto Araribá – 8º ano.....	96
Figura 53. Parte do capítulo 11 (peles-vermelhas e caras pálidas) - História Nos Dias de Hoje – 8º ano	98
Figura 54. Povos da Planície - História Nos Dias de Hoje – 8º ano	98
Figura 55. Parte do Capítulo 11 (A grande vitória dos peles-vermelhas) - História Nos Dias de Hoje – 8º ano	99
Figura 56. Olho no Lance - História Nos Dias de Hoje – 8º ano.....	99
Figura 57. Parte do Capítulo 5 – Unidade 8 - - Projeto Araribá – 8º ano	100
Figura 58. Abertura da Unidade - Projeto Teláris – 9º ano	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 BRASIL – UMA MISTURA DE RAÇAS: UM OLHAR NO AMBIENTE ESCOLAR	13
1.1 A raça na construção da nação brasileira	14
1.2 Etnicidade	21
1.3 A identidade brasileira	23
1.4 Multiculturalismo	29
1.5 Diversidade cultural no ambiente escolar	Error! Bookmark not defined.
2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	33
2.1 A população indígena e as diferenças culturais	33
2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a diversidade no ambiente escolar	35
2.3 O currículo escolar e a abordagem da diversidade cultural	38
2.4 Uma abordagem sobre os livros didáticos e sua importância para o ensino	56
2.5 A Lei 11.645/2008 e a o destaque á diversidade cultural nos conteúdos escolares	58
3 METODOLOGIA	60
3.1 Procedimentos metodológicos	60
3.2 Coleta de dados	62
3.3 Objeto de pesquisa: Coleções didáticas analisadas	63
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
4.1 Análise dos livros didáticos do 6º ano	69

4.2 Análise dos livros didáticos do 7º ano	76
4.3 Análise dos livros didáticos do 8º ano	93
4.4 Análise dos livros didáticos do 9º ano	100
5 CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS.....	106

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo consiste em analisar a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira e indígena”. Entendendo-se que apesar da disposição da lei desde o ano de 2008 a consolidação desse conteúdo em sala de aula ainda está longe de acontecer, percebendo-se maior enfoque à cultura afro-brasileira que às culturas indígenas.

A escolha do tema se deu a partir de minha participação no curso de especialização intitulado Gênero e Diversidade na Escola, no qual ingressei com o propósito de aprender mais sobre diversidade, todavia senti falta da questão indígena em detrimento do qual foi trabalhado a questão dos afrodescendentes. Assim, como indígena Pataxó, percebi a necessidade de trabalhar a importância desse assunto.

Desse modo, o tema surgiu a partir das minhas inquietações, o que me levou ao desejo de apresentar o meu ponto de vista, em que o Estado e a sociedade possuem maior preocupação com a questão dos afrodescendentes, deixando, por vezes, de lado as culturas indígenas.

Sabendo que os colonizadores quando aqui chegaram, já encontraram o país habitado por indígenas, e que foi do ventre das indígenas que se iniciou a formação da população brasileira, torna-se importante que seus filhos conheçam sua origem e cultura, o que seria pertinente para a construção do patriotismo, pois se uma nação não conhece sua história não tem amor à pátria, o que acarreta a evasão do país nos momentos de crise.

Enfim os caminhos dos negros e indígenas se entrelaçam desde o Brasil colonial, considerando que para a formação dos quilombos, os indígenas ajudaram os negros. Todavia, até os dias atuais os indígenas estão em desvantagem, pois os negros tiveram abolição da escravatura e alcançaram visibilidade, os indígenas não.

Visa-se também trazer à tona o debate sobre a lei 11.645/2008 que é o alargamento da área de atuação da LDB no que se refere à garantia de direito a

diversidade, política de combate ao preconceito e discriminação, que dentro das escolas são fortes e várias vezes se escondem em discursos fundamentados em um conhecimento distante do amparo teórico, assim esta lei reconhece a obrigatoriedade do ensino da História Indígena nas escolas brasileiras, no entanto não se sabe até que ponto vem sendo cumprida.

Nesse contexto, o estudo aqui proposto será direcionado pelo seguinte questionamento: Como a lei n. 11.645/2008 vem sendo aplicada nas escolas em relação à história e cultura indígena?

O objetivo geral consiste em analisar a Lei n. 11.645/2008 e sua aplicação no contexto escolar em relação à história e cultura indígena. E os objetivos específicos em: Descrever o processo de diversidade no ambiente escolar como uma questão social a ser trabalhada; Fazer um estudo acerca da abordagem da história e cultura indígena no ambiente escolar através da análise do livro didático.

Nesse contexto, visa-se abordar esta problemática, demonstrando a partir de uma abordagem teórica a necessidade de maior reconhecimento da cultura indígena no contexto escolar, considerando-a como base da história brasileira, tão ou mais importantes que a cultura brasileira que tem um maior destaque no ambiente escolar.

Diante do exposto tem-se como intuito apresentar a importância da aplicação da Lei n. 11.645/08 nas escolas, pois percebe-se falha em sua aplicação, não dando ênfase à questão indígena, que fica de coadjuvante nesse processo.

Dessa forma, os livros didáticos a serem analisados foram escolhidos de forma aleatória. Foi feita uma pesquisa bibliográfica considerando-se aspectos históricos, tendo em vista para compreender o caminho percorrido até a chegada dessa lei, já que ela deriva de outras leis, feitas para atender à cultura negra e somente depois houve modificações para a cultura indígena.

1 BRASIL – UMA MISTURA DE RAÇAS: UM OLHAR NO AMBIENTE ESCOLAR

1.1 A raça na construção da nação brasileira

A diversidade da espécie humana é um fato sabido por todos no entanto o termo raça não é cientificamente comprovado. Ao longo da história, a humanidade foi classificada pelos critérios de semelhança e diferença e o conceito de raça passou a operar efetivamente nas relações sociais, até que, no sec. XX, depois de uma vasta pesquisa genética a ciência biológica concluiu que a espécie humana não pode ser biologicamente dividida em raças.

Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça (falar politicamente correto). (MUNANGA, 2003, p. 10-11)

Nos dias atuais, a nova percepção de raça é um conceito ideologicamente marcado, que dissimula a relação de poder e de dominação, em que os indivíduos de pele branca são considerados superiores que os das peles negra e amarela. Essa classificação em raças hierarquizadas, ainda que de forma velada, garante o privilégio de uma classe dominante, que em sua maioria, nos países que passaram pelo processo de colonização é formada por indivíduos não-negros. Assim, nas perspectivas políticas e culturais das relações raciais é possível comprovar que o branco afirmou sua hegemonia à custa e em presença do negro. Daí que a imensa maioria da população das favelas e das prisões seja gente de pele não branca.

A palavra raça vem do latim *ratio*, que significa sorte, categoria. No latim medieval o conceito de raça era utilizado para classificar uma descendência, já em 1684 o francês François Bernier utiliza o termo para classificar grupos de pessoas diferentes fisicamente. (MUNANGA, 2003).

Com isso, entre os séculos XVI – XVII, a palavra raça passa a ser utilizado pelos nobres franceses em oposição à população local chamada plebe.

Os nobres franceses se intitulavam como Francos de raça sangue puro, enquanto a plebe era denominada de Gauleses e por ser de raça inferior poderiam ser escravizados. Sobre este aspecto, explica Kabengele Munanga (2003, p. 15):

Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.

A partir do século XVIII, o conceito de raça se amplia para nomear os outros seres que integravam a antiga humanidade, lançando a História Natural da Humanidade, hoje Biologia e Antropologia Física. Neste século, a cor da pele foi o principal critério utilizado para distinguir as raças, sendo dividida em raça branca, negra e amarela.

No século seguinte, além da cor, outros critérios morfológicos foram acrescentados para classificar a raça como o formato do nariz, lábios, crânio e outros. Já no século XX, foi descoberto que havia no sangue critérios químicos mais contundentes para definir a divisão de raças da humanidade. Desta forma, a união da cor, critérios morfológicos e químicos deu origem as raças, sub-raças e sub-sub-raças. (MUNANGA, 2003).

Sergio Pena (2008) em seu livro “Humanidade sem raças”, afirma que as raças humanas são apenas produtos da imaginação cultural. Diz o autor que:

Perversamente, o conceito tem sido usado não só para sistematizar e estudar as populações humanas, mas também para criar esquemas classificatórios que parecem justificar o *status quo* e a dominação de alguns grupos sobre outros. Assim, a sobrevivência da ideia de raça é deletéria por estar ligada à crença continuada de que os grupos humanos existem em uma escala de valor. Essa persistência é tóxica, contaminando e enfraquecendo a sociedade como um todo.

Neste contexto, sugere Sergio Pena que a sociedade atual substitua o modelo de raça criado a partir de critérios ultrapassados dos séculos anteriores e divida a humanidade em seis bilhões de indivíduos genomicamente diferentes entre si, buscando valorizar o ser humano por suas características ao enfatizar sua individualidade e singularidade.

Conceitualmente, a categoria “raça” não é científica. “Raça” é uma construção política e social. É a categoria social em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão - ou seja, o racismo. [...] Daí que nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas na estrutura dos genes) são “materializadas” e podem ser “lidas” nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as feições do rosto [...] (HALL, 2006, p.66-67).

Por sua vez Hall alega que a raça como uma construção política contribui para as práticas de preconceito racial no Brasil, onde o negro é colocado em último lugar na escala social gradativo, na qual o branco permanece no topo.

No Brasil a questão racial foi fortemente influenciada pela leitura de Gilberto Freyre sobre as relações raciais, que aponta um país amplamente miscigenado, ícone de um colonialismo cordial, que deu certo por conta do convívio harmônico entre as raças.

Tudo se passa como se a miscigenação não tivesse implicado dor, rejeição, exclusão, exploração, e morte neste “país que se queria misturado e onde a cor do indivíduo não deveria influenciar a vida do cidadão”. Independentemente dessas boas intenções, sabemos que a cor influenciou, sim, e continua a influenciar a vida de mulheres, homens e crianças neste país. (AZEREDO, 2005, p. 746)

O mito “democracia racial”, que supunha direitos e oportunidades iguais para brancos, negros e mestiços, por muito tempo impediu um debate direto sobre as relações de poder implicadas na miscigenação e mascara a discriminação e as desigualdades raciais. Deste modo, o racismo inerente às relações coloniais permanece praticamente intocado por conta dessa democracia racial.

No Brasil, a alegada e aparente convivência pacífica entre negros e brancos, em harmonia e sem conflitos assenta-se no estabelecimento, para o indivíduo negro, de um território social específico, de lugares hierárquicos e de “bantustões” invisíveis, dos quais ele só sairia se portador de um “passaporte” muito especial; ou se disposto a abandonar sua identidade negra. (LOPES, 2007, p. 151)

Se por um lado a classificação racial de acordo com critérios de cor é uma tarefa complexa, por outro o debate sobre o racismo tornou-se imprescindível, haja vista as desigualdades sociais consequentes desse processo.

Cabe considerar aqui a miscigenação, que foi, antes de tudo, uma discriminação, já que era resultado da violência sexual sofrida pelas mulheres negras. Sueli Carneiro (2002), em seu artigo intitulado “Raça e gênero”, mostra que “a expressiva massa de população mestiça, nascida da relação subordinada das mulheres escravas negras se tornou uns dos pilares estruturais da “democracia racial”. A sociedade ao considerar a miscigenação como um meio de ascensão social, era conivente com estupro colonial, que fez da mulher negra um objeto de prazer para o senhores e de trabalho e castigos de uma enciumada mulher branca.

No auge dos debates sobre as relações raciais no Brasil estão imbricadas discussões sobre gênero/classe, já que essas categorias atravessam fortemente o sujeito do racismo, é quase que impossível falar de raça sem tratar delas. A mobilização política em torno dos sujeitos atravessados pelas categorias raça/gênero/classe visam criar estratégias de combate à opressão social que vive a mulher/negra/pobre no Brasil.

Entende-se, portanto, que a ideologia da mestiçagem visa banir o conceito de raça nos preconceitos estabelecidos, trazendo o mito de que o país não é racista.

Na tabela a seguir demonstra-se a proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Unidades de Federação selecionadas e as dimensões pelas quais as pessoas em geral, definem cor ou raça em 2008:

Tabela 1 – Proporção de pessoas de 15 anos mais de idade, por cor ou raça (2008)

Unidades da Federação selecionadas e dimensões pelas quais as pessoas, em geral, definem a própria cor ou raça	Proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça (%)							
	Branca	Morena	Parda	Negra	Preta	Amarela	Indígena	Outras
Total								
Cultura, tradição	26,7	28,7	30,8	26,6	43,8	34,0	40,8	25,4
Traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)	60,2	54,4	60,4	59,1	53,8	54,4	58,9	43,1
Origem familiar, antepassados	48,7	48,0	47,6	44,8	31,8	46,7	54,6	48,3
Cor da pele	83,5	81,1	82,8	83,7	82,9	66,7	63,6	73,3
Opção política/ideológica	3,5	4,3	4,4	4,3	6,2	6,9	0,3	4,2
Origem socioeconômica ou de classe social	26,1	24,4	32,3	32,5	15,7	32,6	10,3	26,3
Outra	0,9	0,4	0,4	0,2	1,6	1,2	1,7	1,6
Amazonas								
Cultura, tradição	48,2	45,3	44,7	37,9	52,1	75,5	35,8	51,0
Traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)	69,6	62,0	64,4	65,6	51,9	34,0	63,6	35,0
Origem familiar, antepassados	45,8	49,8	46,8	64,6	44,7	64,2	75,4	66,8
Cor da pele	83,4	80,8	81,5	84,7	74,8	79,9	68,6	72,1
Opção política/ideológica	3,8	6,3	5,1	3,4	4,6	4,6	2,0	2,7
Origem socioeconômica ou de classe social	21,4	19,9	21,0	13,9	10,5	37,7	7,4	36,4
Outra	-	0,1	-	-	-	-	-	3,2
Paraíba								
Cultura, tradição	22,9	34,5	35,7	33,4		9,0	73,1	16,8
Traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)	65,1	60,0	64,0	71,3	66,1	72,0	100,0	66,4
Origem familiar, antepassados	69,0	67,3	61,0	63,9	52,0	73,8	8,9	53,8
Cor da pele	87,5	79,9	77,2	83,9	80,2	64,8	91,1	76,9
Opção política/ideológica	5,7	5,4	3,0	1,6	-	-	-	10,0
Origem socioeconômica ou de classe social	19,0	18,2	35,5	18,6	-	22,1	-	32,5
Outra	0,7	1,3	-	3,9	19,8	-	-	-
São Paulo								
Cultura, tradição	27,1	27,6	28,2	28,6	53,3	34,2	49,0	29,0
Traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)	62,4	56,3	60,6	59,7	59,0	55,7	57,7	46,7
Origem familiar, antepassados	48,2	46,1	44,8	44,8	29,0	43,0	61,7	50,3
Cor da pele	84,4	83,9	83,6	83,0	83,4	66,6	76,2	76,8
Opção política/ideológica	3,8	4,4	4,6	4,7	8,2	7,6	-	2,4
Origem socioeconômica ou de classe social	27,6	27,4	34,2	33,9	14,1	33,9	17,8	30,0
Outra	1,0	0,1	0,0	-	-	1,5	-	2,1
Rio Grande do Sul								
Cultura, tradição	26,2	23,6	26,2	17,0	29,0	13,7	32,6	25,4
Traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)	51,4	40,5	68,3	49,3	35,3	43,5	53,2	38,1
Origem familiar, antepassados	45,8	42,3	51,1	34,3	28,6	71,8	47,8	47,9
Cor da pele	81,1	82,5	90,0	92,9	83,7	50,4	49,0	68,1
Opção política/ideológica	2,8	1,4	2,9	4,8	0,5	-	-	5,4
Origem socioeconômica ou de classe social	24,8	18,6	17,8	27,2	19,1	44,6	6,3	23,4
Outra	0,3	0,2	-	-	5,1	-	3,8	0,2
Mato Grosso								
Cultura, tradição	24,3	19,3	32,0	24,6	13,4	29,6	47,2	16,6
Traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)	57,0	47,5	61,1	56,5	60,2	42,8	51,1	48,7
Origem familiar, antepassados	57,5	50,3	63,3	49,4	50,3	46,4	61,5	50,4
Cor da pele	82,4	76,5	75,9	84,2	86,6	62,0	78,5	76,1
Opção política/ideológica	1,7	3,8	2,0	0,4	2,2	11,9	-	4,3
Origem socioeconômica ou de classe social	16,4	22,7	22,0	31,3	26,9	11,2	36,0	15,0
Outra	1,0	1,1	0,9	0,7	0,4	-	-	4,3
Distrito Federal								
Cultura, tradição	17,1	22,5	39,1	11,8	24,6	18,8	-	8,5
Traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)	74,0	52,2	48,6	64,0	34,8	59,9	-	41,9
Origem familiar, antepassados	54,4	32,8	50,4	42,4	24,6	59,9	-	31,1
Cor da pele	82,7	74,6	82,3	73,5	75,4	81,2	-	98,7
Opção política/ideológica	3,6	3,1	5,2	3,9	24,6	-	-	-
Origem socioeconômica ou de classe social	23,7	38,1	42,3	41,0	34,8	-	-	22,9
Outra	2,5	0,8	3,5	-	-	-	-	9,7

Fonte: IBGE (2008).

No Brasil, os censos e pesquisas amostrais referentes à sua população demonstram as assimetrias raciais que caracterizam o país, apesar de não ser uma estatística concreta em decorrência de lidar com cor e raça ser uma variável complexa, por não haver um consenso em relação às características de cada raça, a própria pessoa não consegue distinguir a que raça pertence. Conforme destacam Paixão e Carvano (2008, p. 45):

Apesar daquelas contribuições terem trazidos inequívocas conclusões acerca do estágio das assimetrias raciais em nosso país (presentes para todos os indicadores sociais que são mobilizados e invariavelmente encontráveis em todo o país e correspondentes a sub-unidades nacionais), ainda assim persistem objeções e lacunas no que tange ao grau de precisão dos indicadores demográfico sobre a raça/cor da população brasileira, seja no plano da mera contagem populacional, seja em termos de suas derivações em termos dos indicadores que versam sobre a qualidade de vida.

Assim, apesar das pesquisas relacionadas à população brasileira demonstrarem a assimetria racial existente no país, pode ser considerada inequívoca, por apresentar variáveis complexas de determinação.

Para Paixão e Carvano (2008) os sistemas classificatórios de cor e raça são mais sociais do que biológicos, visto que poderiam ser enquadradas de formas diferentes em cada ponto do território nacional, o que dificulta bastante na exatidão das pesquisas.

Guimarães (2008, p. 65) destaca acerca da inexistência de raças humanas para a biologia:

O que significa a não existência de raças humanas para a biologia? Significa que as diferenças internas, digamos aquelas relativas às populações africanas, não são maiores do que as diferenças externas, aquelas existentes entre populações africanas e populações europeias, por exemplo. Ou seja, é impossível definir geneticamente raças humanas que correspondam às fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça. Dito ainda de outra maneira: a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico.

A menção de Guimarães (2008) confirma o que foi citado por Paixão e Carvano (2008) acerca da complexidade para classificação por cor e raça, bem como que esta classificação é mais social que biológica.

O livro *Casa Grande e Senzala*, escrito por Gilberto Freyre, é um longo ensaio histórico e sociológico acerca da formação da população brasileira, sendo a mestiçagem um elemento crucial nessa formação, considerando-a como um símbolo do caráter relativamente democrático e flexível da cultura brasileira.

Salzano e Freire-Maia (1967, p. 157) destacam acerca da heterogeneidade do Brasil:

As populações brasileiras caracterizam-se, em geral, por apresentarem grande heterogeneidade genética [...]. A heterogeneidade deriva da contribuição que lhe deram os seus grupos raciais formadores [...]. São, por isso, nossas populações um ótimo material para uma série de estudos sobre comparações intra e interétnicas, bem como sobre os efeitos da mestiçagem.

A história brasileira está permeada de uma mistura de raças, negros, brancos e índios, se relacionaram e deram origem a novas raças, novas classificações, racismos vieram à tona pelos mais conservadores.

Dentre os estudos que falam da formação racial do Brasil existem indícios que não existem brancos no país, visto que todos descendem de negros e índios, conforme destaca Mota (2000, p. 101):

[...] a informação de que 60% da população branca brasileira descende de negros e índios pode dar algum combustível para quem gosta de dizer que não existem brancos no Brasil, mas não é a genética quem vai tornar isto possível. Dentro dos padrões de relações raciais e culturais de nossa sociedade, a definição do ser branco está longe de ser uma questão de genética ou biologia.

Mais uma vez a questão da raça e cor é colocada como um fator social e não biológico ou genético, sendo, portanto, indiferente a descendência de uma pessoa para determinação de sua raça ou cor.

Hoje, busca-se mudar a história de racismo do país com leis que incriminam o racismo, campanhas publicitárias, dentre outros, criando o que passou a ser chamado de democracia racial. Acerca da democracia racial, Santos e Maio (2008 p. 90) destacam que:

A “democracia racial” seria uma espécie de falsa consciência, exercendo o papel de impedir a alteração do padrão tradicional brasileiro de relações raciais. Em lugar de promover a tolerância, a crença de que no Brasil não haveria discriminação funcionaria como um dispositivo para que o problema racial não fosse encarado.

Até hoje, os problemas raciais estão presentes, mesmo sendo considerado crime, negros, mulatos, índios e brancos, sofrem entre si por uma boa parte da população ainda não considerarem que a raça não os distingue como seres humanos.

1.2 Etnicidade

Por etnia, de acordo com Paixão e Carvano (2008), com base no Documento da Divisão de Estatísticas da ONU, entende-se que trata-se de um conjunto de fatores de natureza sociocultural que sejam causa eficiente de uso por cada pessoa, havendo hábitos, crenças e valores semelhantes entre as pessoas de um mesmo grupo, bem como a sua distinção frente aos demais membros da sociedade. É importante que não se confunda a etnia com classes sociais ou grupo políticos, visto que suas características são determinadas em regras de ancestralidade, porém, mutuamente vinculadas no interior de uma dada sociedade desde a perspectiva holística.

A etnicidade está contextualizada nas diferenças de identidade dos indivíduos derivando de traços culturais herdados de um grupo. Poutignat e Streiffenart (1998, p. 38) explicam que a etnicidade determina:

[...] um tipo particular de grau social que se alimenta de características distintas e de oposições de estilos de vida, utilizadas para avaliar a honra e o prestígio segundo um sistema de divisões sociais verticais. Mas essas características distintivas só têm eficácia na formação dos grupos étnicos quando induzem a crer que existe, entre os grupos que existem, um parentesco ou uma estranheza de origem.

Como um diferencial, a etnicidade passa a ser valorizada e vista como um conteúdo cultural pela comunidade que busca sempre renová-la. Explica-se que a seleção dos traços culturais da etnicidade é determinada de acordo com o grupo cultural.

A formação da identidade étnica de um grupo ocorre por meio da comunicação entre diferentes grupos que acabam absorvendo outros traços culturais. Nas palavras de Canclini (2003, p. 23):

[...] não é possível falar das identidades como se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação. A história dos movimentos identitários revela uma série de operações de seleção de elementos de diferentes épocas articulados pelos grupos hegemônicos em um relato que lhes dá coerência, dramaticidade e eloquência.

Define-se um grupo étnico como uma coletividade de pessoas que participa de padrões de comportamento e que fazem parte de uma população interagindo com outras coletividades. Por sua vez a etnicidade vai além do conceito de grupo étnico, é a condição de um membro de um grupo étnico. Importante destacar:

O que diferencia em última instância a identidade étnica de outras formas de identidades coletivas (religiosas ou políticas) é que ela é orientada para o passado e tem uma aura de filiação' (R. COHEN, 1978 *apud* PALMEIRA,

2011). “Como já afirmara Weber, a crença na (e não o fato da) origem comum constitui o traço característico da identidade (POTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p.162 *apud* PALMEIRA, 2011).

Explica George Zarur (2012) que o racismo vestido de multiculturalismo se tornou um elemento da política norte-americana, tornando a questão racial centro de discurso político no país.

1.3 A identidade brasileira

O conceito de identidade está adjunto à existência de “outros” e à identidade pessoal, está basicamente ligado a natureza psicológica, dando a percepção da própria existência do ser humano, como pessoa que se relaciona com outros sujeitos, com os quais forma um grupo social. Para Giddens (2004, p. 29):

A identidade está relacionada com os entendimentos que as pessoas têm acerca de quem são e do que é importante para elas. Estes entendimentos formam-se em função de determinados atributos que são prioritários em relação a outras fontes geradoras de sentido. O gênero, a orientação sexual, a classe social, a nacionalidade ou a etnicidade são algumas das principais fontes da identidade.

A identidade é a interação do “eu” com o “outro” influenciando os valores, ideias, crenças e ideologias do indivíduo, como um processo em contínua evolução e mudança constante, havendo um processo dinâmico associado a mudanças em relação a tempo e espaço social de referência.

Segundo Moreira (1996, p. 23): “uma reconstrução das identidades coletivas são movimentos de revitalização e reinterpretação da especificidade cultural que parecem reações locais aos efeitos da globalização”.

A definição da identidade é ampliada para o contexto social e cultural, sendo elaborado pelo convívio social, de geração para geração, pela vivência do dia a dia, tendo como elementos fundamentais o social e o religioso, onde o social é resultado da articulação entre o religioso e o cultural. (FRIAS, 1995, p. 61).

Rouanet (2000, p. 21) diz que:

Pertencemos a várias comunidades simultâneas, de caráter geográfico, social, de gênero, de faixa etária, todas se entrelaçando (...). Adquirimos com isso uma identidade nacional, outra de classe, outra ocupacional, outra cultural, outra religiosa, e chegamos em casos ideais a uma personalidade que representa um equilíbrio negociado entre todas elas.

Essa pluralidade da identidade proporciona inquietações quanto as ações sociais no método de constituição da individualização, já que é formada pelos seus grupos sociais em um todo social e cultural.

Oliven (1990, p.123), acrescenta:

Quando se examina a sociedade brasileira, constata-se que ela é altamente diferenciada e multifacetada. Trata-se de uma sociedade pluricultural, plurinacional e multi-étnica. Convivem num mesmo espaço geográfico índios, camponeses, boias-frias, assalariados rurais, migrantes operários, assalariados urbanos, trabalhadores do setor informal, classes médias, industriais, fazendeiros etc. Além disso, como sabemos, o Brasil é composto por etnias diferentes.

Entende-se que esse fator da heterogeneidade brasileira é o resultado de uma socialização do indivíduo ao longo de toda a infância até a idade adulta, modificando-se ao longo da sua vida.

Para Fiorin (2009), o Brasil consiste numa das primeiras experiências bem sucedidas de nação fora da Europa, entendendo-se por nação o povo em unidade acima de classes sociais, regiões e raças, um povo com uma só identidade, tendo consciência das suas diferenças em relação aos outros povos. Portugal está nas raízes da criação da identidade brasileira, havendo, inclusive, uma controvérsia, já

que quem declarou a independência do Brasil foi um príncipe português, não podendo-se dizer, portanto, que houve uma ruptura completa com a antiga metrópole.

A diversidade cultural do Brasil é um fator indiscutível, inúmeras foram as influências sofridas desde sua descoberta, europeus, africanos, americanos, asiáticos, cada um possui seu destaque no país.

Vale destacar que a literatura teve um importante papel no que concerne à constituição da identidade brasileira, principalmente os autores românticos como José de Alencar.

Dentre os livros escritos por José de Alencar, “O Guarani” pode ser considerado como um dos principais para a construção da identidade nacional, visto que retrata a paisagem brasileira, o verde natural das paisagens e como um lugar onde nenhum fenômeno natural severo ocorre, o país é retratado no livro como um paraíso. A singularidade da cultura brasileira começa a ser desenhada.

No livro “O Guarani” também percebe-se a mistura de raças, visto que os personagens principal do livro, que figuram um romance são idealizados na figura de um índio e uma portuguesa, de um lado ele havia aceitado os valores cristãos e de outro ela havia acolhido os valores da natureza. (ALENCAR, 1995). Assim, o Brasil é retratado como um paraíso repleto de natureza, construído pela mistura de raças, como a junção do velho e do novo mundo.

Até mesmo o idioma falado no Brasil é destacado em “O Guarani”, onde Alencar (1995) destaca que no país não se fala o português como o que é falado em Portugal, mas se um português adaptado pela natureza brasileira. Até hoje a língua portuguesa falada no Brasil é adaptada, sendo incorporada palavras estrangeiras no cotidiano.

A língua possui um elo com a sociedade que se modifica constantemente, portanto a língua torna-se modificável à medida que vão se criando novas palavras, novos modos de expressão. Buscam-se termos modernos e adequados aos novos tempos, abandonam-se lexias consideradas ultrapassadas para a ocasião e ainda dá-se a termos já existentes novos significados.

Através da análise dos aspectos lexicais e estilísticos detectados durante a leitura, a linguística influencia a forma de um povo falar atuando principalmente para as mudanças do vocabulário.

O léxico de uma língua é um sistema aberto, que está sempre sendo ampliado, uma vez que nele são continuamente agrupados novos vocábulos. Novas lexias rendem a capacidade criadora dos falantes, tanto quando dão uma roupagem nova a uma palavra que há muito já vigorava no vocabulário, como quando criam novos significantes.

A influência de outra língua é inevitável, pois a língua é um sistema dinâmico, ou seja, é permeável a influências estrangeiras, sendo compreensível o uso de palavras estrangeiras que não tem correspondente com a língua mãe. O uso de palavras estrangeiras no idioma nativo pode ser chamado de estrangeirismo.

De acordo com Pereira (2001, p. 91):

Estrangeirismo (de estrangeiro + -ismo) é o emprego de termos estrangeiros; termo ou locução estrangeirada. Os estrangeirismos utilizados presentemente, tanto em Portugal como no Brasil, para já não falar nos outros países de língua oficial portuguesa, são muitos, alguns justificáveis, outros nem tanto. Exemplos: fax, site, on line, software, etc.

As influências linguísticas não podem ser consideradas parcialmente como um conjunto cultural agregado ao idioma, podendo ser visto como elemento de disseminação cultural, assim o domínio de uma língua estrangeira representa mais do que uma simples habilidade linguística representando aptidão multicultural o que de fato não implica em comprometimento direto da língua mãe e da cultura do país.

Algumas palavras de origem inglesa acabaram abasileiradas em sua escrita, onde muitas vezes se tornam esquecidas de sua origem estrangeira, outras palavras são bastante utilizadas no vocabulário brasileiro e nunca forma traduzidas para o português e outras que se encontra correspondente na língua portuguesa, mas que se insiste em usá-las no inglês.

Conforme Bourdieu (1989, p. 32):

Para que um mundo de expressão entre outros (uma língua, no caso do bolingüístico, uma utilização da língua, no caso de uma sociedade dividida em classes) se imponha como único legítimo, é preciso que o mercado linguístico seja unificado e que os diferentes dialetos (classistas, regionais ou técnicos) estejam praticamente referidos à língua ou ao uso legítimo. Enquanto produto da denominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma “comunidade linguística” constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística.

Não se pode esquecer o Latim que já foi o idioma mais falado no mundo e hoje é uma língua morta, ou seja, ninguém utiliza mais esta língua como idioma oficial e seu uso está presente mais em outros idiomas que se originaram dele, e também em algumas disciplinas acadêmicas. Assim, com tais adaptações na língua falada, torna o país não somente independente na política, mas também, com independência linguística, sendo de importância equiparada.

Outro livro que cabe ser citado com contribuinte para formação da identidade nacional é “Casa Grande & Senzala” de Gilberto Freyre, que novamente traz a mistura de raças predominante no país, a mestiçagem racial, justificando pela colonização portuguesa ser tolerante, aberta e suave.

Criou-se, assim, a identidade nacional que considera que o misturado é completo e o puro é incompleto, visto que a mistura entre as raças permite um enriquecimento cultural, não havendo fronteiras culturais. Por se considerar a completude da mistura de raças criou-se um mito em relação à mulata, sendo esta considerada como a excelência da raça brasileira, sinal de convívio harmônico entre culturas que na maior parte do mundo se enfrentam.

Uma boa representação da mulata é retratada no livro “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, na personagem Rita Baiana, que não aceita ser mandada por mulher branca. Dona Flor, do livro “Dona e seus dois maridos” também representa um bom exemplo da mulher brasileira para a literatura. Assim, o Brasil é retratado pela literatura como um país de mistura de raças, de paisagens naturais, com belas mulheres, tendo a mulata papel central nessa identidade.

Melo (2006) destaca como parte da identidade nacional o futebol e a música popular, principalmente o samba. Futebol e samba são vistos como paixão nacional, não somente por brasileiros, mas uma característica conhecida em todo o mundo, o Brasil é caracterizado como país do samba e do futebol. O carnaval brasileiro é reconhecido em todo mundo, pessoas dos mais variados cantos do mundo viajam para o país na época de carnaval e, novamente, a mulata é destaque, seminuas, dançam e sambam.

O brasileiro é considerado como simpático acolhedor, tolerante, sendo conhecido pela mistura de raças presente no país. Todavia, deve-se considerar que a mistura de raças não é bem aceita como a teoria sugere, a mistura com negros não era desejada no começo da história e ainda persiste nos dias de hoje, o racismo ainda está presente no Brasil, por mais avanços que já tenham ocorrido nesse sentido.

Mesmo os livros que tentam afastar o racismo acabam por cair em uma posição dúbia, podendo-se exemplificar esse fato com o livro “O Mulato” de Aluísio Azevedo, quando é descrito que é necessário acabar o preconceito com o mulato, porque ele é a mistura do negro com o branco, portanto, houve um melhoramento do negro e não uma piora. Ou seja, pode-se entender que ele considera que o branco melhora o negro, notando-se o racismo nas entrelinhas. Azevedo (1973) considera o mulato um quase branco, com predominância da superioridade da raça branca.

[...] o princípio de desigualdade das raças, mas vê na mestiçagem – e o caráter exemplar de seu personagem é a prova disto – um dos remédios contra a tara que representava a raça negra no Brasil. O mulato, símbolo do embranquecimento progressivo, é o homem que coloca o princípio necessário à evolução da sociedade brasileira em direção a uma etapa mais avançada de civilização (MÉRIEN, 1988, p. 316).

Assim, o preconceito é notado pelo fato de Aluizio de Azevedo considerar o mulato como um melhoramento do negro, visto que possui características da raça branca. Aproximando, assim, o negro do branco, como se fosse uma cura para a cor negra.

Passando para o que se pode chamar de segundo momento de constituição da identidade brasileira cabe destacar o preconceito existente dessa vez não com os negros, mas com os imigrantes italianos, fato relatado nas obras literárias, romances proibidos com filhos de italianos, revelando a dificuldade de integração desses indivíduos na sociedade brasileira. Exemplificando cita-se as palavras de Alcântara Machado (1997, p. 20): “no começo a arrogância indígena perguntou meio zangada: Carcamano pé de chumbo Calcanhar de frigideira Quem te deu a confiança De casar com brasileira?”. O preconceito e a exclusão social no Brasil, assim, não pairou apenas sobre negros, mas contra aqueles considerados diferentes, de classe social inferior.

Assim, a identidade brasileira apesar de ser caracterizada pela mistura de raças, possui uma não aceitação intrínseca em sua sociedade, sendo retratado na literatura, perceptível em suas entrelinhas. O brasileiro é conhecido pelo seu jeito aberto, acolhedor, aquele que deixa para última hora suas atividades, que dá pra fazer tudo com um jeitinho, sendo conhecido inclusive por “jeitinho brasileiro”, sendo o preconceito e a violência nas relações cotidianas omitidas em sua identidade.

Um ponto a ser destacado é que o brasileiro antes de se considerar brasileiro carrega consigo o orgulho de pertencer à sua região, ao seu estado, à sua cidade. Devendo-se destacar aqui o preconceito existente até mesmo por pessoas de regiões diferentes, a chamada xenofobia. Podendo-se dizer, assim, que apesar do brasileiro ser conhecido por seu jeito solidário, acolhedor, traz em sua identidade também o preconceito de raças e gênero.

1.4 Multiculturalismo

O multiculturalismo é um desafio para a construção da identidade do ser humano, devido à necessidade de reconhecer a própria cultura e de ultrapassar os estereótipos que impossibilitam a criação de uma verdadeira identidade.

Um desafio político do século XXI será a escolha entre duas opções possíveis: ou uma política de destruição das identidades culturais pela extermínio, a exclusão ou a assimilação – ou a instituição de sociedades políticas multiculturais nas quais as relações de diálogo produzirão mestiçagem cultural. Este desafio é o da fraternidade cívica. (LAPIERRE, p. 1, *apud* SANTOS, 2005).

O multiculturalismo coloca o indivíduo a decidir sobre a sua identidade e a identidade do outro, que não é uma situação simples, provoca resistências contra a identidade estereotipada e o reconhecimento da sua unicidade, o entendimento que cada indivíduo, cada identidade é específica.

A globalização tem uma grandeza cultural substantiva, através de comércio de produtos culturais que confere uma globalização cultural – sobretudo pelos procedimentos de conhecimento e comunicação-transporte, comprometendo os estilos de raciocinar e viver dos sujeitos, de grupos e das sociedades de países, regiões ou lugares, com distinções de intensidade e alcance. (SACRISTÁN, 2002).

Nesse caso, concebe um desafio porque acende a constituição da própria identidade tendo em conta também a ideia que o outro tem do indivíduo, onde a diferença do outro transforma o seu comportamento.

De acordo com Costa (2001, p. 23):

O multiculturalismo, enquanto toca uma dimensão tão fundamental da pessoa como é a identidade, é um fenômeno que exige uma abordagem interdisciplinar; uma necessidade que procuraremos ter em conta na nossa investigação. Enquadrando a questão do multiculturalismo nestes termos, é evidente que a procura vai muito para além de uma pura questão de salvaguarda de direitos individuais *versus* direitos coletivos.

Na verdade o multiculturalismo pode ser entendido como o primeiro passo para a mudança, o início de uma análise que coloca em causa a disposição de hegemonia das culturas dos grupos étnicos dominantes, referindo-se as identidades coletivas quanto à importância da igualdade social.

Como afirma Sacristán (op. cit., p. 75), “A essência do existir de uma cultura como algo vivo é o fato de ser compartilhada, de englobar indivíduos [...]” e, nesse sentido, “[...] toda cultura pressupõe certa dinâmica de expansão ou de captação de indivíduos”.

Pode-se afirmar que o multiculturalismo é uma manifestação típica da pós-modernidade. Neste panorama cultural assistimos à progressiva deslegitimação do Estado e ao mesmo tempo à erosão de certa hegemonia das culturas dominantes; este fenômeno faz com que cada vez mais nos países capitalistas avançados se ponha a questão do lugar e do futuro das minorias. (TURNER, 1994, p. 419).

O multiculturalismo acaba por trazer questões delicadas sobre a desigualdade social, a perda de identidade e influência de culturas devido a globalização que contrapõe contrastes entre a autonomia da pessoa em sua cultura de raiz e uma rede relações necessárias para o exercício da sociedade, liberdade e prática de responsabilidade.

1.5 Diversidades culturais no ambiente escolar

Em cada sociedade é possível perceber uma diversidade de valores morais, religiosos, artísticos, entre outros, os quais integram sua cultura popular, vale ressaltar que estas podem sofrer ao longo do tempo modificações, haja vista que é um fenômeno dinâmico.

Pode-se dizer que a cultura consiste nas características de determinado povo, seus anseios, suas crenças, cada país, cada região, cada estado, cada cidade, cada lugarejo, diversas expressões podem ser percebidas em cada grupo. Ao serem percebidas em determinado grupo social, tais expressões podem ser chamadas de manifestações populares, as quais possuem importância consagrada quando se fala nas tradições e raízes de um local.

Falando-se em cultura popular, pode-se dizer que esse termo é empregado quando se quer destacar a obra de um povo, a qual pode sofrer influências de várias

culturas diferentes ou até mesmo de nenhuma fechada em si, tendo, portanto, características próprias. É por meio da cultura popular que é possível identificar a identidade e características de um povo, podendo-se, inclusive, estudar fatos históricos, visto que as culturas populares carregam consigo traços dos valores, desejos e pensamentos adquiridos de povos antigos aliados aos atuais.

Essa mesma diversidade que é possível perceber na cultura brasileira, também pode ser observada dentro das escolas, com uma diversidade de indivíduos que trazem para esse ambiente as diferentes culturas. Conforme, destaca Silva (2011), a diversidade no ambiente escolar pode ser vista a partir do encontro de valores simbólicos, econômicos, sociais e do *outro*, o diferente, dada principalmente pela diversidade étnico-racial.

Destacando a problemática existente nas escolas envolvendo a diversidade cultural, Silva (2012, p. 4) menciona as questões que abrangem o racismo e tornam crianças e adolescentes de raças não brancas, por vezes estereotipadas:

A criança negra, a criança indígena, na escola, não existe enquanto ser pleno de cultura e acaba por perder-se em sua identidade, em sua origem devido ao trabalho perverso de exclusão, sob o discurso da escola para todos, que não reconhece o negro, o indígena, as pessoas com uma outra orientação sexual na escola e o que não entendem é que elas não estão negras, indígenas, gays, lésbicas, elas são e serão enquanto vida tiverem e é isso que mais causa indignação. Nessa condição vivem as crianças não brancas em nosso país e, para complicar mais o quadro, quando suas diferenças são ressaltadas, isso acontece de forma negativa, estereotipada e essas, por sua vez, acabam destituídas de sua identidade, origem, ancestralidade, história.

Assim, lidar com diversidade cultural no ambiente escolar se torna um desafio diário de todos aqueles que formam o ambiente escolar, principalmente quando se considera dar as mesmas oportunidades aos alunos de diferentes raças e culturas, assim como dar importância em relação ao conteúdo de abordar a influência das diferentes culturas que formam o Brasil, sem dar maior visibilidade a apenas uma. No capítulo a seguir descreve-se a presença dos conteúdos de diversidade cultural na escola, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

2. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

2.1 A população indígena e as diferenças culturais

Os portugueses ao chegarem ao Brasil no ano de 1500 trouxeram à tona a colonização e com ela a língua portuguesa. No entanto, os portugueses se depararam com a dificuldade em se comunicar com os habitantes, ou seja, a população indígena, dando início à ampla tentativa de ensiná-los a falar e escrever em português, bem como transmitir a fé e costumes dos brancos. Assim, passaram a ofertar educação escolar às comunidades indígenas forçando integrá-los à sociedade e facilitar o processo de dominação.

Durante a colonização do país, houve uma polarização sociolingüística com características atuais da realidade da língua brasileira. Destacando que o contato do português com os índios brasileiros não foi o suficiente para produzir uma variedade da língua portuguesa. Assim, a população indígena brasileira vem sofrendo ao longo dos anos processos de violência às suas diferenças culturais que ultrapassa leis, princípios e fronteiras.

A violência tem sido um termo recorrente na linguagem (corporal, oral e escrita) dos sujeitos, desde as sociedades antigas, e tem gerado uma herança hegemônica na maioria das sociedades contemporâneas. Deve-se considerar que a raiz etimológica do termo violência nos remete a um conceito de força, porque a violência implica sempre a produção de um dano e indica uma forma de exercício de poder.

Contra as sociedades indígenas, a violência tomou forma ao longo dos séculos por meio da construção de espaços para demarcar e confinar esses povos, na tentativa de ignorá-los. No entanto, os povos indígenas se tornaram visíveis contrariando todas as expectativas de anulação do seu sistema cultural, político e jurídico (STEFANES PACHECO, 2004).

Pode-se aqui considerar a violência simbólica onde os indígenas têm suas ações constantemente vigiadas, na tentativa de reorientá-los na direção estipulada pelo poder panóptico.

Nas palavras de Bourdieu (2005, p. 42):

Violência simbólica é uma forma de dominação sutil, em que através de artifícios discursivos e sociais, impomos nosso modo de ver e agir. Essa relação opera de forma a eliminar às resistências e ao fazer o outro aceitar naturalmente à imposição. A violência simbólica inclui a dominação entre colonizados e colonizadores, homens e mulheres e entre nações.

Os indígenas, ao longo dos tempos, vêm sendo vítimas de massacres, extermínios e genocídios culminados pela invasão dos portugueses desde 1500, ao forçá-los a um progresso, modificando suas culturas de modo a integrá-los à sociedade (SILVA, 2003).

No entanto, os povos indígenas resistiram às tentativas de colonização, permitindo repensá-los como sujeitos ativos de imposição cultural durante a colonização.

Para a língua portuguesa, o genocídio das populações indígenas bem como sua resistência contra a influência dos portugueses, constitui elemento fundamental para a sua expansão no território brasileiro (LUCCHESI, 2004).

Hoje a língua portuguesa é a língua materna de mais de 99% da população brasileira. Sua hegemonia como língua nacional é incontestável. Entretanto, não era essa a situação nos primeiros séculos da colonização, período em que, como bem definiu Rosa Virgínia Mattos e Silva, o Brasil experimentava uma situação de “multilingüismo generalizado” (LUCCHESI, 2004, p. 154).

Já no ano de 1757, Marquês de Pombal iniciou um programa de reformas dentre elas, a expulsão dos jesuítas do império português, determinando que a educação na colônia passasse a ser transmitida por leigos, nas Aulas Régias. Além

disso, tornou obrigatório o uso da língua portuguesa, proibindo que os indígenas usassem a língua própria (GOULARTE, 2004). Acerca da escrita, tem-se o seguinte:

Quando os portugueses chegaram ao Brasil (século XVI), já tínhamos uma linguagem escrita, e os índios têm uma enorme diversidade de línguas, porém, possuem uma longa tradição de línguas ágrafas, porque o desenvolvimento da escrita por essa sociedade é ainda muito recente. O desenvolvimento da escrita para os índios não é uma questão de perda de valores, porque a escrita é um aspecto muito importante, já que a partir dela pode-se registrar a história, a literatura, as crenças, o conhecimento e a identidade de um povo (GOULARTE, 2004, p. 4).

Em detrimento à história sociolingüística do Brasil, o genocídio dos povos indígenas forçou a mudança de suas culturas intrínsecas, buscando que se adaptassem à vida civilizada, trazendo consequências para a formação do panorama linguístico brasileiro contemporâneo (LUCCHESI, 2009).

Na população indígena, o genocídio fez com que a língua geral fosse abandonada em prol do português, mantendo-se cada vez mais em expansão, tornando-se a língua representante da civilização. Cabe aqui destacar que a complexidade da cultura indígena não permitiu que ocorresse uma forte erosão da língua geral onde ainda prevalecessem características lingüísticas do tupi, opondo-se ao português brasileiro e ao português de Portugal.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a diversidade no ambiente escolar

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados para que as diretrizes da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) pudessem ser implementadas, visando orientar escolas e professores acerca do ensino/aprendizagem em suas áreas de domínio (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais permitem a organização ou reorganização das propostas educacionais respeitando, sobretudo, as diversidades

culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas da sociedade brasileira, de forma que a educação possa contribuir para a equidade de direitos entre os cidadãos, dentro dos princípios democráticos.

O Brasil, por ser um país de grande extensão territorial, é formado por povos diferentes culturalmente. E é nesse sentido que os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam respeitar as peculiaridades regionais, mantendo a equidade e a qualidade de ensino comum para a formação escolar no Brasil, sem promover uma uniformização (BRASIL, 1998 p. 13).

Há estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A própria definição dos conteúdos já é, em si, uma questão didática que tem relação direta com os objetivos colocados. Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO à USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (BRASIL, 1998 p. 65).

As propostas dos PCNs a princípio visam os objetivos educacionais relativos às capacidades do professor como mediador do conhecimento e do aluno com suas capacidades cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética.

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. [...] A forma de abordagem dos conteúdos não será a mesma para todos os aspectos: considerando o princípio de que a constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos mais complexos ou sofisticados, os aspectos do conhecimento receberão um tratamento que será tanto mais metalinguístico quando maior o nível de aprofundamento que exigir e suas características específicas permitirem. Os conteúdos que serão apresentados para o ensino fundamental no terceiro e no quarto ciclo

são aqueles considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno em função tanto dos objetivos específicos colocados para os ciclos em questão quanto dos objetivos gerais apresentados para o ensino fundamental, aos quais aqueles se articulam (BRASIL, 1998 p. 33-49).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais o processo avaliativo dos alunos do ensino fundamental, deixa de lado a avaliação tradicional que é baseada em resultados quantitativos e passa a se respalda na avaliação qualitativa que visa a aprendizagem como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

O aluno deverá saber quais são as semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço e identificar a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual, entre outros (BRASIL, 1998). Assim, consta no referido documento que a escola deve:

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo, voltado para a cidadania uma vez que tanto a desvalorização cultural-traço bem característico de pais colonizado-quanto à discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação (PCNs, 1997, p.21).

Quando as escolas apresentam seus princípios, mecanismos de seleção de alunos e as demais estruturas como elementos lógicos, científicos e irrefutáveis, acabam por acostumar aos educandos ao fato de existir uma classificação e que a hierarquia é um fator inevitável, o que resultará em um pensamento que também é inevitável: a hierarquia de classes e salários como geradores de prestígio. De acordo com Mendonça (2009, p. 92) as escolas se apresentam como uma “instituição que mais não faz do que selecionar os indivíduos, segundo critérios e mecanismos que lhe são próprios, reproduzindo assim, as estruturas sociais de classe”.

Hoffmann (2003) afirma que os processos de avaliação padronizados não permitem que o aluno seja visto em seu desenvolvimento global e singular, negando as desigualdades que permeiam o ser humano, limitando o acesso à escola daqueles que não se enquadram no padrão exigido. Para a autora, a escola deve fazer com que o aluno permaneça nela, favorecendo o acesso aos outros níveis do saber. Assim, a metodologia de avaliação de aprendizagem deve priorizar a verificação do aluno de forma holística, considerando todos os fatores que o envolvem.

2.3 O currículo escolar e a abordagem da diversidade cultural

No Brasil, a escola, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, tem como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. No campo educacional, disseminou-se a ideia de que o currículo engloba todas as atividades desenvolvidas “na” e “pela” escola (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009, p. 30), apoiada nas ideias de José Gimeno Sacristán, afirma que “tal formulação é muito ampla e difusa e acarreta uma indefinição das pretensões educativas, além de não oferecer indicadores dos procedimentos pedagógicos para alcançá-las nem dos critérios para saber se o ensino progride adequadamente para a meta prevista”. Nesse sentido, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais importância.

Não há consenso sobre o que se deve entender pela palavra currículo. As concepções diferem, principalmente, porque definir currículo significa refletir sobre variado e extenso leque de temas, questões e problemas complexos nas dimensões da construção cultural, histórica e social dos sujeitos (MOREIRA, 2002).

Do ponto de vista etimológico, o termo currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, carreira, percurso que deve ser realizado, curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado (GOODSON, 1995).

Nos dias atuais, é comum o termo ser utilizado para designar ações voltadas à construção do conhecimento escolar e experiência de aprendizagem. Nesse contexto, currículo ganha o significado de conjunto de experiências a serem vividas pelo educando sob a orientação da escola.

Para Saviani (2005, s/p.), “o currículo diz respeito à seleção, à sequenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem”. Nesse caso, a autora vai acrescentar ao conjunto de atividades os conteúdos culturais.

Segundo Silva (2007, p. 150):

Currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O Currículo é lugar, espaço, território. O Currículo é trajetória, viagem, percurso. O Currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no Currículo se forma nossa identidade. O Currículo é texto, discurso, documento. O Currículo é documento de identidade.

Parte da literatura apresenta ainda algumas concepções tradicionais, críticas e pós-críticas, para, na sequência, apresentarem seus conceitos; outros, o fazem dentro de determinado contexto histórico.

Sacristán (2000, p. 19), fundamentado nas concepções de Geoff Whitty (1985), afirma que “o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade”.

Algumas das “impressões” globais que, tal como imagens, vem à mente o conceito de currículo, que é apresentado por Sacristán (2000, p. 14), embasado em Schubert (1986).

(i) O currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a aceção mais clássica e desenvolvida;

(ii) o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor;

(iii) o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem;

(iv) o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes;

(v) o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se;

(vi) o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional;

(vii) o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Nesse prisma, pode-se dizer que o currículo é uma construção social, no sentido que está diretamente ligado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que esta estabelece com o conhecimento. Além disso, como Sacristán (2000, p. 22) argumenta:

[...] O currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc. e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica.

Dos muitos significados atribuídos ao termo Currículo, a problematização que se impõe, é que a diversidade conceitual tem-se traduzido em ampliação teórica das possibilidades de tratamento do currículo, de tal forma que, longe de conduzir a um refinamento de ideias, parece estar refletindo, contraditoriamente, uma crise, caracterizada pela identificação de um distanciamento da produção teórica do cotidiano escolar. Sobre isso, Sacristán (2000, p. 19), afirma que “um ponto fraco de certas teorizações sobre o currículo reside no esquecimento da ponte que deve estabelecer entre prática escolar e o mundo do conhecimento”.

Para o autor “o significado de currículo se concretiza e se constrói em função de práticas de controle assumidas pelo professor em seu comportamento pedagógico e pessoal com os alunos”. O autor esclarece ainda que, na execução do currículo, se torna evidente a existência de contextos que se expressam em práticas com inúmeros significados: “[...] certo tipo de competência profissional, certos meios na aula, usos de materiais, a organização da escola, o clima de avaliação, certas relações professor-aluno pouco fluidas, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 28).

Na configuração e no desenvolvimento do currículo, pode-se ver o entrelaçamento das práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais com práticas estritamente didáticas. Dentro de todas elas, agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes (utopia e realidade). Sacristán (2000, p. 29), reitera que “[...] a compreensão do currículo, a renovação da prática escolar no nível de aula, a melhoria da qualidade do ensino através do currículo não devem esquecer todas essas inter-relações”.

Além das definições citadas, na literatura contemporânea, são encontrados diferentes pontos de vista (conectados entre si) acerca do currículo: (i) O currículo como expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar; (ii) O currículo como conteúdos sequencializados em determinados materiais; (iii) O currículo como saberes distribuídos pelos professores nas aulas; (iv) O currículo como campo das interações e dos intercâmbios entre professores e alunos; (v) O currículo como “partitura” da prática; etc. A consequência da profusão de definições é que a produção associada ao campo acaba por referir-se a um longo, variado e complexo rol de temários e questionamentos.

Por ser objeto de enfoques contraditórios e reflexo de interesses conflitantes, a definição de currículo é difícil de aprisionar em conceitos simples e esclarecedores por sua própria complexidade e pelo fato de ter sido um campo de abordagem recente dentro das disciplinas pedagógicas.

Ao considerar que currículo vem a ser um conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre educação, Sacristán (2000, p. 28) assegura

que “tudo tem relação com o currículo”, ou seja, “tudo é currículo”. Sobre isso, proclama que:

[...] o estudo do currículo serve de centro de condensação e inter-relação de muitos outros conceitos e teorias pedagógicas, porque não existem muitos temas e problemas educativos que não tenham algo a ver com ele. [...] são poucos os fatos da realidade escolar e educativa que não têm “contaminações” por alguma característica do currículo das instituições escolares.

Segundo Moreira (2002), o currículo sempre foi alvo de atenção dos que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar. No entanto, somente ao fim do século XIX e no início do XX, nos Estados Unidos, significativo número de educadores começou a tratar de problemas e questões curriculares.

Assim como as teorias educacionais, as teorias do currículo têm sido organizadas na literatura específica em três grandes grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. Com origem nos Estados Unidos, tanto as visões conservadoras como as críticas influenciaram sobremaneira o campo no Brasil.

Ao apresentar um panorama das teorias do currículo, Silva (2010) relata que os estudos sobre currículo nascem nos Estados Unidos, onde se desenvolveram duas tendências iniciais. Uma mais conservadora, com John Franklin Bobbitt, que buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor.

Para Silva (2010), Bobbitt encontrou ainda suporte na teoria de Ralph Tyler e na de John Dewey. O primeiro defendia a ideia de organização e desenvolvimento curricular essencialmente técnica. Por sua vez, John Dewey preocupava-se com a construção da democracia liberal e considerava relevante a experiência das crianças e jovens, revelando uma postura mais progressivista.

De maneira geral, encontra-se disseminada na literatura específica que a teoria tradicional de currículo defende a ideia de currículo “neutro”, científico, que desenvolve um saber desvinculado das relações de poder e que é admitido como o saber legítimo, universal, do interesse da humanidade como um todo indistinto.

Desse ponto de vista, o currículo não se preocupa em questionar os arranjos sociais vinculados à estrutura social, fomentando a aceitação e a adaptação.

A concepção tradicional de currículo tem por referência os princípios do Taylorismo e do Fordismo. E, de acordo com essa visão, o currículo deve ter como eixo central a ideia da escola funcionando de forma semelhante à linha de produção de uma fábrica. Para tanto, a escola deve identificar de forma precisa, e de acordo com as necessidades da vida adulta, os resultados/objetivos almejados (currículo), os métodos para consegui-los (ensino), e as formas de mensuração precisa do trabalho realizado (avaliação).

Tradicionalmente, currículo significa uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma (grade ou matriz curricular). Esta conotação guarda estreita relação com “plano de estudos”, tratado como o conjunto das matérias a serem ensinadas em cada curso ou série e o tempo reservado a cada uma (SANTOS, 2000, p. 50).

De plano de estudos, o conceito evoluiu para a visão de currículo como a totalidade de experiências vivenciadas pela criança, sob a orientação da escola, levando em conta e valorizando os interesses do aluno, desde fins do século XIX. A escola, nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (MOREIRA, 2002).

Essas visões de currículo, permeadas pela perspectiva tradicional, foram latentes, nos Estados Unidos dos anos 1920 ao final da década de 1960. No Brasil, a visão escolanovista influenciou o pensamento educacional e curricular a partir dos anos 20 e a visão tecnicista apareceu com força nas décadas de 1960 e 1970.

Essas concepções de currículo pautam-se em uma visão redentora, na relação entre educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando o mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista

disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante ora numa visão empresarial.

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreram grandes agitações e transformações. Nesse contexto, surgem sérias dúvidas quanto à validade da fundamentação teórica daquelas perspectivas curriculares. Começam as críticas às concepções mais tradicionais e técnicas do currículo e nova abordagem emergiu: as teorias críticas do currículo. Em Silva (2010, p. 29), encontra-se que “as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”.

Entre os estudos pioneiros das teorias críticas do currículo, está a obra *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser. Segundo Silva (2010, p. 32), a teoria de Althusser traz que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável”, assegurando que “ênfatiza a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista”. O autor também argumenta que a obra *A Reprodução*¹, de Bourdieu e Passeron, analisa que o currículo está baseado na cultura dominante, por isso as crianças das classes subalternas não dominam os códigos exigidos pela escola.

A partir dos anos 70, nos Estados Unidos, tendo como marco inicial a I Conferência sobre Currículo, liderada por William Pinar, surgem duas tendências críticas no campo do currículo, opostas às teorias de Bobbitt e Tyler. A primeira, de caráter marxista, utiliza, por exemplo, Gramsci e a Escola de Frankfurt. A segunda tem orientação fenomenológica e hermenêutica.

Conforme Silva (2010, p. 38), a primeira corrente enfatiza “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social”, enquanto a segunda destaca “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares”.

¹ BOUDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução** - elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Saraiva, 2008.

As teorias críticas do currículo questionam as desigualdades e injustiças provocadas pelas teorias tradicionais no sistema de ensino, já que estas não questionam o conhecimento em si, apenas valorizam o mecanismo da eficácia da reprodução desse conhecimento. A partir das teorias críticas, iniciam-se discussões sobre a relação entre escola e economia, e a reflexão em torno de questões como: “por que ensinar?” ou “ensinar para quê?”. Em outras palavras, a visão crítica de currículo desloca a ênfase dos conceitos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem para conceitos ideológicos.

Apple (2006), crítico das teorias tradicionais de currículo, um dos expoentes nesse âmbito, parte dos elementos centrais do marxismo, para colocar o currículo no centro das teorias educacionais críticas e relaciona-o às estruturas mais amplas, contribuindo assim para politizá-lo. Na visão de Silva (2010, p. 48), “Apple procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social”. Para o autor, era fundamental o questionamento das formas de conhecimento difundido – de quem é esta cultura? A que grupo social pertence este conhecimento? E quem transmite determinados conhecimentos (fatos, destrezas, propensões e disposições) em instituições culturais como as escolas?

Para Gandin (2013), Michael Apple elabora sua pedagogia crítica baseada na relação entre a educação e a sociedade, ou seja, na análise relacional ou situacional. Assim, considera a educação inserida em um contexto social e na interação com as incontáveis faces da sociedade. Apple desenvolveu um trabalho significativo, particularmente no campo curricular do sistema educacional e, dentre outras, Silva, Marques e Gandin (2012) destacam as obras *Ideologia e Currículo* e *Política Cultural e Educação*.

Ao se referir ao marco de Apple, Santana (2009, s/p) afirma que:

[...] Convencionalmente o currículo nada mais era que uma série de temas que deveriam ser transmitidos no ambiente escolar. Atualmente é fato, graças a trabalhos como o deste educador, que o mais importante é elaborar ideias passíveis de serem apreendidas nas suas repercussões

Pode-se dizer que Michael Apple inaugurou uma nova era no campo do currículo, pois a literatura da área aponta que com sua teoria passava-se decisivamente do Tylerismo ao Appleanismo, tendo em vista que o autor foi o primeiro a reavivar, de forma explícita, o cunho político do ato educativo e curricular. Segundo Silva (2010, p. 48) “o que torna sua análise ‘política’ é precisamente a centralidade atribuída às relações de poder”.

[...] Currículo e poder – essa é a equação básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple. A questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo.

Assim, é possível pensar o conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas, grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e entre grupos com poder diferenciado. Desta forma, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros. O déficit de determinados tipos de conhecimento (de um determinado grupo social) relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e econômico que esse mesmo grupo revela na sociedade.

Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controle da capacidade econômica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notavelmente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder de determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais.

A pedagogia crítica de Michael Apple situa exemplarmente que a problemática do conhecimento veiculado pelas escolas (e não só) é a pedra angular para o estudo da escolarização como veículo de seletividade. Em entrevista concedida a Silva, Marques e Gandin (2012, p. 176), o autor afirma que a manutenção (errônea e perigosa) da ideia de conhecimento como um artefato

relativamente neutro – tornando-o apenas num objeto psicológico ou num processo psicológico – tem permitido uma falaciosa e letal despolitização - quase integral - da cultura que as escolas distribuem.

Silva (2010) assegura que Apple considera fundamental o questionamento das formas de conhecimento difundido – “de quem é esta cultura? A que grupo social pertence este conhecimento? E de acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento (fatos, destrezas, propensões e disposições) em instituições culturais como as escolas?”.

Com base no pensamento de Apple, Silva (2010, p. 49) afirma que:

O currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial?

O autor considera que ao enfatizar essas questões, Michael Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre currículo. A esse respeito – na análise da pedagogia crítica de Apple – Santana (2013) também afirma:

De acordo com a teoria desenvolvida por Michael, o Currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Desta forma, não é fundamental saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e porque este e não outro. Assim, o educador propõe questionamentos alternativos e coloca em xeque o modelo tecnicista.

Desse modo, Apple defende o saber não como algo dado, mas sim enquanto uma realidade que deve ser criticamente examinada, que rompe com a concepção até então dominante da educação, vai além, pois busca nos conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum desenvolvidos pelo marxista Antonio Gramsci, o

necessário suporte para traduzir, nos mesmos termos, sua visão da educação. Este arsenal é extraído especialmente das teorias críticas.

Dessa forma é possível ter uma percepção mais ampliada do currículo, como conteúdo elaborado por certas camadas sociais, segundo suas ideologias, disputas, preocupações e comprometimentos culturais, políticos e econômicos.

Silva, Marques e Gandin (2012, p. 176), ressaltam a assertiva de Apple:

[...] A tarefa que me coloquei é vislumbrar entender essas relações, mas não apenas para olhar para elas de forma crítica, mas também para atuar como uma espécie de secretário dos povos que tem lutado contra esses poderes em todo mundo. Parte da tarefa de qualquer educador crítico é não apenas fazer a análise crítica, mas atuar como a voz das pessoas que foram silenciadas.

Silva (2010, p. 53), refere-se a Henry Giroux como um dos autores que contribuíram no desenvolvimento de uma teoria crítica de currículo. Segundo o autor, Giroux refere-se a “pedagogia da possibilidade” que supere as teorias de reprodução, pois “compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, já que vê a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas”.

De fato, suas análises se ocupam mais com aspectos culturais do que propriamente educacionais. Pesquisadores contemporâneos relatam que ultimamente, Giroux incorporou contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo e vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 2010, p.55-56).

Paulo Freire é outro autor de destaque na linha crítica do currículo. Conforme Silva (2010, p. 57-58) sua teoria é claramente pedagógica, não se limitando a analisar como é a educação existente, mas como deveria ser. Sua crítica ao currículo está sintetizada no conceito de educação bancária. Por outro lado, Freire concebe o ato pedagógico como um ato dialógico em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo. Antecipa a definição cultural sobre os estudos curriculares e inicia uma pedagogia pós-colonialista.

No início dos anos de 1980, Freire seria contestado pela pedagogia dos conteúdos, proposta por Demerval Saviani. Este autor critica a pedagogia pós-colonialista de Freire por enfatizar não a aquisição do saber, mas os métodos desse processo. Para ele conhecimento é poder, pois a apropriação do saber universal é condição para a emancipação dos grupos excluídos. (SILVA, 2010, p. 63).

Para além dessa discussão, ao referir-se à Nova Sociologia da Educação (NSE), Moreira (1990, p.73) descreve que foi iniciada por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de setenta e, constituiu-se na primeira corrente sociológica, primordialmente, voltada para a discussão do currículo. Relata que:

O âmbito da Sociologia da Educação difundiu-se, transformou-se e alargou-se e o enfoque emergente acabou por identificar-se com a sociologia do conhecimento, vista como capaz de ajudar a eliminar os preconceitos existentes no conhecimento do senso comum dos professores. A Sociologia da Educação assumiu, assim, uma função desmistificadora, problematizando categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação. (MOREIRA, 1990, p. 73)

Segundo Moreira (2002, p. 75), de 1967 a 1971, Michael Young tentou elaborar, junto com outros professores e com seus estudantes (além do editor, destacam-se: Basil Bernstein, Pierre Bordieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie), uma sociologia do currículo nos cursos do Departamento de Sociologia do Instituto de Educação da Universidade de Londres e, em 1971 editou Knowledge and control (KC).

Moreira (2002) afirma que tomando o currículo como foco das análises, Young procurou reorientar a sociologia da educação, desviando-a da preocupação com a estratificação social para discussão do conhecimento escolar. Em suas palavras:

Era esta tentativa de definir o campo intelectual da Sociologia da Educação em torno do problema do conhecimento escolar, sua definição e transmissão, que unia o conjunto de artigos extremamente diversos e, em alguns casos, teoricamente contraditórios reunidos no livro KC. (YOUNG, 1989 apud MOREIRA, 2002, p. 75).

Naquele contexto, Young preocupou-se, especialmente, com a estratificação do conhecimento e a relaciona à estratificação social. Pergunta ele: “que critérios têm sido usados, em uma dada sociedade, para atribuir diferentes valores e a diferentes conhecimentos? Como relacionar esses critérios e a estratificação deles resultantes às características da estrutura social?” (MOREIRA, 2002, p.75b).

A “nova” sociologia da educação busca construir um currículo que reflita mais as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados. Essa corrente se dissolveu numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo, estudo sobre gênero, etnia, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo etc.

Silva (2010, p. 76), ao se referir à teoria crítica de Bernstein afirma que:

[...] é impossível compreender o currículo (e a pedagogia) sem uma perspectiva sociológica. Afinal, uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa um papel central nesse processo. A sociologia da educação de Bernstein nos ajuda precisamente a compreender melhor em que consiste esse papel.

Silva (2010, p. 72) argumenta que nesse âmbito, Bernstein investiga como o currículo é organizado estruturalmente. Distingue dois tipos fundamentais de organização: no currículo tipo coleção “as áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados.”; no tipo integrado “as distinções entre as áreas de saber são muito menos nítidas e muito menos marcadas”. Assim, de acordo com Silva (2010,

p. 78), o currículo oculto constitui conceito fundamental nas teorias relacionadas ao tema:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) **o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações** [...]. (grifo da autora).

Na análise funcionalista, o currículo oculto ensina noções tidas como universais/necessárias ao bom funcionamento das sociedades “avançadas”. As perspectivas críticas, ao denunciá-lo, apontam que ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo, a adaptação às injustas estruturas do capitalismo. E as pós-críticas consideram importante incluir aí as dimensões de gênero, sexualidade, raça, etc. Apple (2006), em *Ideologia e Currículo*, trabalha a noção de currículo oculto como forma de demonstrar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social.

Por fim, a visão crítica de currículo propõe-se a assumir uma postura de desconfiança, questionamento e transformação radical do currículo. Nessa linha de pensamento crítico do currículo, destacam-se os seguintes autores: (a) nos Estados Unidos da América (EUA) – Apple e Giroux; (b) na França – Althusser, Bordieu e Passaron; (c) no Brasil – Paulo Freire, Saviani, José Carlos Libâneo.

Segundo Silva (2010, p. 85), o fenômeno do multiculturalismo origina-se nos países dominantes do norte e é discutido atualmente em duas vertentes: (i) “[...] dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional [...]”. E outra que aponta: (ii) “[...] solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante”.

Para ambas as vertentes, o multiculturalismo representa importante instrumento de luta política, pois remete à seguinte questão: O que conta como conhecimento oficial?. Assim, também lembra que “a igualdade não se obtém

simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico”, e que são necessárias mudanças substanciais do currículo existente. (SILVA, 2010, p. 90).

Já a pedagogia feminista introduz novas questões no tocante às formas de reprodução e produção de desigualdades sociais por meio da questão de gênero, ampliando o processo de reprodução cultural para além da dinâmica de classe, já bastante reconhecida pelas teorias críticas, que, em relação às teorias feministas, ignoram outras dimensões da desigualdade (como a de gênero) (SILVA, 2010, p. 99).

Na perspectiva da discussão da teoria pós-crítica do currículo, Silva (2010, p. 99) o aborda como narrativa étnica e também racial, reafirmando a superação e ampliação do pensamento curricular crítico que aponta a dinâmica de classe como único fator no processo de reprodução das desigualdades sociais. O autor alerta para questões como etnia, raça e gênero, configurando um novo repertório educacional significativo. Insistindo nesse processo, afirma que tais questões apenas recentemente estão sendo problematizadas dentro do currículo, a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais: “É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (SILVA, 2010, p. 101).

Outra tendência dessa discussão é a teoria *queer*², que “radicaliza o questionamento da estabilidade da fixidez da identidade feito pela teoria feminista recente” (SILVA, 2010, p. 105). Essa teoria questiona o predomínio da heterossexualidade como a identidade considerada normal, discutindo a forma como os processos discursivos de significação tentam fixar determinada identidade sexual. Segundo esse pensamento, “nós somos o que nossa suposta identidade define que somos” (SILVA, 2010, p. 107). Isto é:

[...] o que se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o

²Oficialmente *queer theory* (em inglês), é uma teoria sobre o gênero que afirma que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são o resultado de um constructo social e que, portanto, não existem papéis sexuais essenciais ou biologicamente inscritos na natureza humana, antes formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis sexuais. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_queer>. Acesso em: 5 nov. 2013.

conhecimento de identidade. A Epistemologia que é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, profana, desrespeitosa.

Para as teorias pós-modernas (que não se resumem a uma única vertente ou teoria social) vivemos uma nova cena histórica, com novas implicações no campo educacional. Basicamente, criticam conceitos e discursos da modernidade, como, por exemplo, razão, ciência e progresso. As implicações curriculares desse movimento estão na desconfiança de uma pedagogia e um currículo, fundamentados no pensamento moderno, isto é, que se caracterizam por: (a) saber totalizante; (b) razão iluminista; (c) progresso cumulativo; (d) axiomas inquestionáveis; (e) sujeito racional, livre e autônomo (SILVA, 2010, p. 108).

O pós-estruturalismo enfatiza os jogos de linguagem e a realidade como um “texto”. De acordo com essa teoria, a fixidez dos significados se torna fluida, indeterminada. Daí, por exemplo, a radicalização pós-estrutural do conceito de diferença, que substituiria o de desigualdade, típico da modernidade. No pós-estruturalismo, o sujeito racional, autônomo e centrado da modernidade é uma ficção, pois não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo cultural e social (SILVA, 2010, p. 120).

Assim, um currículo, para essa teoria, questionaria os significados transcendentais ligados à religião, política, pátria, ciência, etc., que povoam o currículo existente. A teoria pós-colonialista objetiva refletir sobre as relações de poder advindas da herança colonial, tais como o imperialismo econômico e cultural. Reivindica um currículo que inclua as diferentes culturas, não de forma simples e informativa, mas refletindo sobre aspectos culturais e experiências de povos e grupos marginalizados.

Os estudos culturais constituem um campo de investigação cujo impulso inicial foi estudar a cultura por meio de expressivas obras literárias (e não só estas), tidas como burguesas e elitistas – função semelhante à da mídia e seu papel na formação de consenso e conformismo político – mas concentrando-se também na análise da indústria cultural (revistas, cinema, etc.).

Silva (2010, p. 136) ressalta que esses estudos, assim como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, não influenciam de forma significativa o

processo de elaboração curricular, mas aponta que, dentro do contexto atual, tais estudos apresentam conceitos relevantes à visão crítica do currículo, especialmente por entenderem a cultura como campo de disputa simbólica pela afirmação de significados.

Pedagogia como cultura, e a cultura como pedagogia, é outro ponto destacado pelo autor para explicar uma das consequências da virada culturalista na teorização curricular, na qual se percebe a redução das fronteiras entre conhecimento acadêmico/escolar e conhecimento cotidiano/cultura de massa.

O currículo e a pedagogia dessas formas culturais extraescolares possuem imensos recursos econômicos e tecnológicos, como exigência de seus objetivos quase sempre mercadológicos. Investe-se, assim, de formas sedutoras irresistíveis, inacessíveis à escola. “É precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afeto e na emoção que tornam seu ‘currículo’ tão fascinante à teoria crítica do currículo” (SILVA, 2010, p. 140).

Por fim, Silva (2010, p. 148) define currículo: “é uma questão de saber, poder e identidade”, fazendo ainda uma relação entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo: “[...] as teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras.” (p. 148)

Na visão do autor, depois de conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Nas teorias críticas isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação; e para as pós-críticas significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que a modernidade nos legou.

A categorização das teorias do currículo (Quadro 1) foi organizada por Silva (2010, p. 17). Alerta-se para o perigo da simplificação. No contexto desses escritos, a intenção é organizar um pano de fundo do estudo apresentado neste trabalho.

Quadro 1 - Categorização das teorias do currículo

Teorias Curriculares Tradicionais	Teorias Curriculares Críticas	Teorias Curriculares Pós-Críticas
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais e produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significado e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo

Fonte: Silva (2010)

Importante dizer que na apresentação das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, não houve pretensão de afirmar que uma única teoria ou tendência pode, sozinha, esgotar toda a compreensão sobre esse artefato cultural complexo que é o currículo. Constata-se, nas primeiras teorizações sobre currículo, que este teve papel puramente burocrático e mecânico, com questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos e avaliação, comparando a escola a uma empresa. As teorias tradicionais apresentam-se assim como neutras, científicas e desinteressadas, já que os saberes dominantes representam o conteúdo do que ensinar e as técnicas existentes, já definidas cientificamente, servem justamente para que o ensino ocorra. Por isso, resta apenas transmitir o conhecimento inquestionável de forma organizada, utilizando, para tanto, as técnicas desenvolvidas pela ciência.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo não aceitam esses argumentos, apresentando questionamento sobre o motivo de trabalhar determinados conhecimentos e não outros tentando desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características, que, segundo elas, deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar. Surgiram para repensar esse papel, que se diz neutro, no currículo tradicional, e questionar a pura transmissão de conhecimentos elaborados por determinado grupo. As teorias críticas, por sua vez, atacaram as perspectivas empíricas sobre o currículo tradicional.

Assim, ao analisar concepções de currículo, observa-se que o vocabulário pedagógico é extenso, multivariado, dinâmico, sucessivo e simultâneo, a partir de ponto de vista histórico, inclusive contraditório em si mesmo, e dirigido por determinados contextos político, científico, filosófico e cultural. Pode-se dizer que o conceito de currículo é multifacetado e modificou-se historicamente, atendendo a realidades sociais distintas, a tempos e espaços específicos e, em consequência disso, precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido.

2.4 Uma abordagem sobre os livros didáticos e sua importância para o ensino

A classificação do material didático pode ser considerada sob dois pontos de vista: material utilizado, podendo ser visual, auditivo ou audiovisual; e impresso ou digital. Destacando-se, inicialmente, acerca da classificação visual, auditivo e audiovisual proposta pelo Ministério da Educação, conforme a nomenclatura já sugere, trata-se de materiais didáticos que utilizam-se da percepção visual, auditiva ou de ambas.

No que diz respeito a material didático impresso, pode-se definir com base em Fernandes (2009) como o recurso pedagógico que possui como suporte de comunicação o papel, tendo como objetivo facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Bandeira (2008) complementa, afirmando que o material didático impresso pode ser dividido em coleções ou conjuntos, podendo se apresentar como: caderno de atividades; guia do aluno; guia do professor; livro-texto; livro didático; livros paradidáticos; pranchas ilustrativas, entre outros. Dentre estes, o mais conhecido e utilizado é o livro didático.

Destacando acerca do livro didático, conforme já foi dito, trata-se de um material didático impresso, constituído de conteúdos voltados para determinada área/disciplina, podendo conter também exercícios de fixação para cada conteúdo. No Brasil, dificilmente se encontra uma escola que não utilize-se deste material didático impresso, ele é tido como ferramenta principal no processo ensino-

aprendizagem, sendo os demais materiais didáticos, seja impresso ou digital, coadjuvantes nesse processo, atuando como complemento às aulas.

É possível dizer que com a utilização do livro didático, o professor transmite seus conhecimentos pautado em outra pessoa, o autor do livro, geralmente, alguém consagrado por seus conhecimentos na área em estudo. Assim, o professor trabalha condicionando ideias, sendo este método de ensino por vezes criticado, sendo considerado como um método estático e arbitrário.

Ramos (2007) justifica a utilização do livro didático pela falta de uma biblioteca bem equipada nas escolas e pelo pouco tempo que os professores possuem para preparar suas aulas. Para Geraldi (1987) o uso do livro didático é problemático, já que torna professor e alunos subordinados às suas ideias, havendo um programa já pronto a ser seguido, com conteúdos, exercícios e avaliação da aprendizagem predispostas. Britto (1997) complementa, informando que o livro didático proporciona a massificação do ensino, reduzindo a autonomia intelectual de cada indivíduo.

Apesar das críticas relacionadas ao livro didático, alguns autores informam que dificilmente a educação brasileira irá conseguir se desvincular do uso dos mesmos. De acordo com Rocco (1992), muitos professores afirmam ser impossível deixar de utilizar o livro didático como ferramenta de ensino, justificando pela ausência de material melhor, pela falta de tempo em preparar as aulas, a autora destaca que se trata de um sistema enraizado nas escolas brasileiras, pelas suas facilidades se mostra mais favorável que qualquer outro material didático que tente se colocar como recurso pedagógico melhor que o livro didático. Para Coracini (1999) o livro didático expõe como e o que o professor deve ensinar, denominando de educação castradora, segundo a linguista:

A escola, enquanto instituição escolar, herda da cultura ocidental o culto ao *logos*, à razão, àquilo que distinguiria os homens dos animais, mascarando, assim, por extensão, a constitutividade heterogênea, polifônica do sujeito e do discurso. Em nome da ordem e do progresso, propõe-se uma educação castradora – apenas a uns é dado o poder de produzir sentido, de decidir sobre o que é bom para uns e outros -, uma educação onde as verdades são absolutas e inquestionáveis porque respaldadas pela ciência, onde só há uma interpretação possível para os fatos e para o mundo; enfim uma

educação que silencia, discrimina, reforça o centro e o justifica, impedindo, ou ao menos dificultando, a emergência de uma ética revolucionária marcada pelas `pequenas revoltas e diárias que, no dizer de Foucault, são

responsáveis pelos deslocamentos e constante movimento, resultante do turbilhão que constitui a subjetividade heterogênea do discurso e do sujeito (CORACINI, 1999, p. 2).

Assim, o livro didático, apesar de assumir papel de protagonista nas escolas brasileiras é criticado na literatura relacionada ao assunto, sendo considerado como um recurso didático que mecaniza o ensino, não proporcionando a autonomia intelectual de cada indivíduo.

2.5 A Lei 11.645/2008 e a o destaque á diversidade cultural nos conteúdos escolares

A Lei n. 11.645, de 10 março de 2008, foi promulgada com o intuito de alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação brasileira, trazendo como novidade, a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Pode-se dizer que esse destaque à diversidade cultural brasileira nos conteúdos escolares com foco em índios e negros pode ser vista como uma ação afirmativa. Conceituando ação afirmativa, Bergaman (apud MOEHLECKE, 2002 p. 7) afirma:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com

funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

Assim, as ações afirmativas consistem em um fator voltado para a finalidade social, dando a grupos que foram por muito tempo excluídos da sociedade a oportunidade de chegar onde os demais grupos conseguiram, como uma forma de amenizar o sofrimento que passaram ao longo dos anos.

Nesse contexto, a lei veio para tornar obrigatória a inclusão desses conteúdos no currículo escolar da educação básica, devendo dar o devido destaque à contribuição dos índios e negros à sociedade brasileira. De acordo com a referida lei:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornam-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras

Desse modo, a história e a cultura de povos indígenas e africanos devem ser contadas e discutidas na educação básica, demonstrando aos alunos a importância que esses povos exerceram para a formação da sociedade brasileira e o destaque que ainda possuem nos dias de hoje, sempre visando reduzir a exclusão social a que esses povos estão submetidos.

3 METODOLOGIA

3.1 Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento do estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica em livros, revistas e artigos com o intuito de conseguir o embasamento teórico necessário, posicionando melhor o leitor acerca do tema abordado. Método, de acordo com Gil (2007, p. 26) é o caminho para se chegar a determinado fim e método científico são métodos intelectuais e técnicos, adotados para se atingir um conhecimento.

Gil (2007) elucida que o primeiro passo, antes de se iniciar uma pesquisa social, normalmente, é quando o pesquisador determina o problema a ser pesquisado, que pode ser qualquer questão não resolvida que seja objeto de discussão em qualquer área do conhecimento, que involuntariamente, recebe influências do meio cultural, social e econômico do pesquisador.

De acordo com Markoni e Lakatos (2006) a pesquisa bibliográfica tem como finalidade posicionar o leitor, o colocando em contato com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento técnico ou científico, e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade, mas descobrir respostas para perguntas ou soluções para os problemas levantados, por meio do emprego de métodos científicos. (MARKONI e LAKATOS, 2006 p. 14)

Na fase inicial do desenvolvimento de uma verificação é preciso fazer a pesquisa bibliográfica com o intuito de conhecer mais sobre o assunto a ser analisado: Saber se já existem trabalhos publicados acerca do tema, se é interessante repetir a investigação com os mesmos objetivos, quais os métodos utilizados em outras investigações, decidir o melhor método de pesquisa para ser

aplicado para garantir a eficiência do resultado final. Ela constitui uma excelente técnica para fornecer ao pesquisador a bagagem teórica, de conhecimento, e o treinamento científico que habilitam a produção de trabalhos originais e pertinentes.

A pesquisa apresentada neste estudo classifica-se como bibliográfica de natureza qualitativa, porquanto visa encontrar novas informações e relações para verificação e ampliação do conhecimento disponível sobre o assunto, partindo de questões e focos de interesse amplo. (GODOY, 1995).

O estudo apresenta características típicas da pesquisa qualitativa, apontadas por Merriam (1998), como:

- O instrumento-chave na coleta e análise de dados é o pesquisador, responsável por realizar a ligação do fenômeno em questão com o ambiente real e complexo;
- O foco do estudo reside na compreensão e descrição do fenômeno – um eficaz processo de implementação de um modelo de desempenho organizacional em uma empresa – a partir da ótica dos participantes. A pesquisa é rica em descrição de pessoas, situações e acontecimentos, incluindo-se transcrição de entrevistas, depoimentos de executivos e extratos de vários tipos de documento interno;
- O estudo apresenta uma preocupação com o processo, e não simplesmente com os resultados e o produto, pois se verifica que o produto final é caracterizado por uma rica descrição do fenômeno. Ao estudar um problema específico, o pesquisador tem interesse em verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano.

Quanto aos objetivos do trabalho, trata-se de uma pesquisa Exploratória e Descritiva. De acordo com Gil (2007) a pesquisa Exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, tendo em vista torná-lo mais explícito. A Descritiva tem como principal objetivo a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos. Assim, através da metodologia citada, pretende-se chegar à resposta do problema levantado, bem como atingir os objetivos traçados.

3.2 Coleta de dados

Além da pesquisa bibliográfica realizada na literatura pertinente sobre o assunto, a pesquisa também foi realizada a partir da coleta de dados em livros didáticos de 6º ao 9º ano de 3 coleções de História utilizadas por escolas brasileiras, onde foram analisados os conteúdos trazidos por eles em relação à história e cultura indígena, tendo como base o estabelecido pela lei n. 11.645/2008.

Dessa forma, foram escolhidas de forma aleatória, 3 coleções de livros didáticos de História do Ensino Fundamental II (6º ao 9ª ano) que tivessem sido avaliados no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³. Os livros contemplados foram: História Nos Dias de Hoje, de Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, Projeto Araribá de História, de Maria Raquel Apolinário e Projeto Teláris, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. A descrição das coleções aqui em estudo segue no Quadro 2:

Quadro 2 - Descrição das obras em estudo

Código	Coleção	Autor (es)	Editadora	Ano
L1	História Nos Dias de Hoje	Flávio de Campos / Regina Claro / Miriam Dolhnikoff	LEYA	2012
L2	Projeto Araribá de História	Maria Raquel Apolinário	Moderna	2010
L3	Projeto Teláris	Gislane Azevedo / Reinaldo Seriacopi	Ática	2013

Fonte: Dados primários da pesquisa

Com as coleções em mãos foi iniciada a análise de cada obra, primeiramente fazendo uma análise relacionada à coleção como toda, observando a estrutura da obra, a concepção de ensino, o número de edições e o perfil dos autores. Em seguida, a análise volta-se para o conteúdo de história e cultura indígena tanto no

³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1997 e desde então avalia anualmente os livros didáticos que estão aptos a serem utilizados em sala de aula. De acordo com o Ministério da Educação (2014), o PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, distribuindo os livros didáticos para a rede pública de ensino, que antes passam por uma avaliação se estão aptos a serem utilizados. Após avaliados, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos, descrevendo como os livros abordam os conteúdos e suas vantagens e desvantagens, facilitando que o corpo escolar possa optar pelos livros que mais se enquadram no seu perfil de ensino.

conteúdo das obras, quanto nos exercícios ou sessões especiais presentes no livro, utilizando-se do instrumento de coleta de dados ilustrado no Quadro 3 para cada série de cada coleção, para cada conteúdo encontrado uma ficha foi preenchida:

Quadro 3 – Instrumento de coleta de dados

Coleção:		Série:	
Tema Geral:		Unidade:	
Seção:		Página:	
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			

Fonte: Dados primários da pesquisa

A partir dos dados coletados foram apresentados os resultados e conclusões da análise que segue no próximo capítulo.

3.3 Objetos de pesquisa: Coleções didáticas analisadas

A pesquisa tem como objeto três coleções didáticas de História do Ensino Fundamental II (6º ao 9º), as quais estão descritas nesta etapa.

- **História nos Dias de Hoje**

A coleção História nos Dias de Hoje escrita por Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, publicada em 2012 pela Editora Leya. A obra é apresentada a partir de sua interação com jogos, considerando o exercício lúdico como um dado cultural, como um conjunto de comportamentos desenvolvidos pelo homem durante a história. Desse modo, além de trazer elementos econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais, os jogos desenvolvidos ao longo do tempo também foram abordados, visando-se a compreensão das diversas formações sociais.

Figura 1 – Coleção História nos Dias de Hoje



Fonte: <http://www.nosdiasdehoje.com.br/historia.php>

De acordo com o PNLD (2014, p. 50):

Na estrutura da coleção, são apresentados eixos temáticos para cada volume, privilegiando os aspectos cronológicos de forma a evidenciar a sequência temporal dos acontecimentos nas quais são distribuídas as experiências humanas da pré-história à globalização. Intercalam-se os capítulos de História Geral e histórias da África, do Brasil e da América, inserindo, nesses últimos, os conteúdos referentes à história dos povos indígenas.

Em todos os volumes da obra são apresentadas seções fixas em cada eixo temático, conforme dispõe o Quadro 4:

Quadro 4 – Seções fixas da coleção História nos Dias de Hoje

Papo Aberto	Propõe ampliar o olhar dos estudantes sobre si mesmos, os outros, as relações sociais e os pontos críticos contemporâneos.
Jogo Aberto	Sonda o conhecimento prévio referente aos conteúdos abordados
Bate-Bola	Apresenta uma imagem e/ou pequeno texto para relacionar temporalidades diversas, trabalhar conteúdos atitudinais e estabelecer relações transdisciplinares
Permanências e rupturas:	Procura relacionar diferentes temporalidades;
Olho no lance:	Trabalha as imagens como fontes históricas
Tá ligado?:	Fixa os conteúdos;
Salto triplo:	indica filmes, livros e sites.

Fonte: PNLD (2014)

A obra ainda é composta por texto básico, que se trata de um texto geral com a função de oferecer informações, explicações, análises e interpretações do estudo de história, trazendo também outros quadros como se fossem janelas com imagens e informações complementares. A Leitura Complementar que traz outros textos considerados como importantes para ampliar a visão do aluno, além dos Quadros Complementares que trazem ao longo das unidades e capítulos novas informações e relações com os conteúdos dos capítulos.

- **Projeto Araribá de História**

O Projeto Araribá de História tem como editora responsável Maria Raquel Apolinário, publicada pela Editora Moderna no ano de 2010. A obra busca aproximar os conteúdos da realidade do aluno, da escola, do país, enfim, do contexto que o rodeia. Os conteúdos históricos são apresentados em ordem cronológica, aprofundando os temas selecionados.

Figura 2 – Projeto Araribá de História

Fonte: <http://www.moderna.com.br/arariba/historia/>

Descrevendo a obra, o PNLD (2014, p. 102) afirma que:

A coleção adota uma organização cronológica linear dos conteúdos sob a perspectiva integrada da história geral de matriz europeia com a do Brasil, possibilitando a percepção de semelhanças, diferenças e especificidades dos processos históricos. Também são abordados conteúdos sobre a história da África e da Ásia. [...] A história narrada nos volumes incorpora temáticas clássicas e atuais da historiografia que inter-relacionam a dimensão política, econômica, social e cultural, ressaltando os vínculos entre passado e presente, as mudanças e permanências. A história ambiental é incorporada com incentivo ao estudo de temas transversais e do meio. Os textos e atividades oportunizam o trabalho com fontes diversas que promovem o confronto entre diferentes pontos de vista. A preocupação com a formação da competência leitora dá sentido à proposta pedagógica da coleção. As atividades promovem uma variedade de procedimentos como análise, interpretação e construção de textos, linhas do tempo, histórias em quadrinhos, murais e maquetes, entrevistas, dramatizações e debates, o que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos. A coleção desenvolve ações voltadas para a construção da cidadania ao trabalhar o respeito pelas diferenças culturais. Temáticas como a discriminação, o preconceito racial e a preservação do meio ambiente estão presentes ao longo dos volumes. Aborda, ainda, a história dos afrodescendentes e dos grupos indígenas, além de dar destaque ao papel das mulheres

Ressalta-se que o livro do aluno é dividido em unidades, que, por sua vez, são subdivididas em temas e tópicos, conforme é descrito pelo PNLD (2014, p. 103):

O Livro do Aluno está organizado em oito unidades divididas em temas e tópicos. O Sumário reflete a organização dos conteúdos. As atividades estão distribuídas ao longo dos temas, em tópicos como, por exemplo, Organizar o conhecimento, Aplicar, Pesquisar, Na linha do tempo, Debater e em seções como Personagem, Edifícios daquele tempo, Ontem e hoje, Arte e história e Ciência e tecnologia. Apresenta ainda as seções: Em foco; Vocabulário em contexto; Sugestões de trabalho com filmes e Referências bibliográficas. O Glossário é distribuído ao longo dos volumes e aparece em boxes na cor azul ao lado do texto principal.

Nesse contexto, trata-se de uma obra que visa dividir os conteúdos temáticos em unidades, trazendo informações complementares para que o estudo fique cada vez mais próximo da realidade do ano, o que possibilita que ele entenda a importância do estudo de História como algo presente em seu cotidiano.

- **Projeto Teláris**

A coleção Projeto Teláris tem como destaque a contextualização do conteúdo de História, trazendo a diversidade como foco dos conteúdos, falando da história e da influência dos diversos povos na história da humanidade, sendo os conceitos abordados retomados constantemente com ampliações e aprofundamentos. A coleção é assinada por Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi.

Figura 3 – Projeto Teláris



Fonte: <http://www.projetotelaris.com.br/Main/Page/PortalTelaris/Historia>

Na descrição da coleção consta no PNLD (2014, p. 114):

Na coleção, temas históricos clássicos são abordados integrando história geral e do Brasil. A proposta é romper com a perspectiva eurocêntrica da história a partir da ênfase na diversidade cultural, política, religiosa e étnica de diversos povos em tempos e lugares variados.

Em relação à divisão e apresentação dos conteúdos pela obra, o PNLD assim descreve:

O Livro do Aluno dispõe de estrutura padronizada para os quatro livros da coleção. O Sumário apresenta todas as principais unidades de composição da estrutura do livro, além dos componentes do texto, subtítulos e atividades propostas. A seção Ponto de Partida inicia cada unidade com questões que relacionam o tema a ser estudado com a realidade do aluno. O texto principal é intercalado por boxes e seções como Enquanto isso, As palavras têm história, Nosso mundo hoje e Diálogos. As atividades estão

alocadas nas seções Para organizar ideias, Interpretando documentos e Hora de refletir. Na seção Minha biblioteca, indicam-se livros, filmes e sites. Ao final de cada unidade, na seção Ponto de chegada, propõem-se atividades para levantar a opinião dos alunos e sintetizar a aprendizagem dos conceitos trabalhados. No final de cada volume, a seção Como se Faz orienta quanto à realização de dramatizações, entrevistas, histórias em quadrinhos, biografias, leitura de mapas históricos, linhas do tempo, memoriais, murais, seminários, jornais, blogs e pesquisas.

A coleção se mostrou bastante positiva para abordagem do conteúdo em sala de aula, verificando-se uma boa dinâmica na transmissão de conteúdo, fator que é proporcionado pelo diálogo constante com o aluno como nas seções **Você Sabia?** e **Diálogos**, o autor chama constantemente o aluno para o mundo da História, dinamizando o processo de ensino/aprendizagem. Destaca-se a preocupação da obra com a diversidade e com a interdisciplinaridade, trazendo na seção As palavras têm história, conteúdos voltados para a disciplina de Português.

A partir das coleções descritas neste capítulo, as obras e seus conteúdos relacionados à história e cultura indígenas são analisadas e discutidas no capítulo a seguir, tendo como a Lei n. 11.645/2008.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Análise dos livros didáticos do 6º ano

Os livros de História do 6º ano das 3 coleções apresentas neste estudo foram analisados página por página para que se pudesse identificar o que eles traziam a respeito da história e cultura indígena. O Quadro 5 apresenta os resultados verificados para o livro do Projeto Araribá:

Quadro 5. Resultados 6º ano – Projeto Araribá

Coleção:	Projeto Araribá	Série:	6º ano
Tema Geral:	Introdução aos estudos históricos	Unidade:	1
Seção:	Abertura da Unidade	Página:	10
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
O conteúdo traz a importância de se estudar história, apresentando os indígenas em imagem como um dos tipos de família que podem ser visto no decorrer dos tempos.			
Tema Geral:	O trabalho do historiador	Unidade:	1
Seção:	Parte do capítulo	Página:	14 – 15
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
O conteúdo traz os indígenas como personagens da história brasileira, mais que isso, como novos personagens, o que dar a entender que os indígenas vieram a ser considerados pelos historiadores apenas na história recente.			
Tema Geral:	A vida dos primeiros habitantes do Brasil	Unidade:	2
Seção:	Capítulo 4	Página:	62 a 71
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
O capítulo faz uma abordagem geral sobre os povos indígenas, seu modo de vida, de trabalho, de moradia, arte e gastronomia, os destacando como primeiros habitantes do Brasil, assim, a história é contada apresentando apenas o início da sua história.			
Tema Geral:	A vida dos primeiros habitantes do Brasil	Unidade:	2
Seção:	Compreender um texto	Página:	73-73
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
A seção traz o texto “Uma lenda do milho”, afirmando fazer parte da tradição oral dos povos Guarani do Sul do Brasil, que foi contada de geração em geração até os dias de hoje. Ao final da seção os alunos devem responder a perguntas de interpretação textual.			

Fonte: Dados primários da pesquisa

As figuras a seguir ilustram os conteúdos citados no Quadro 5:

Figura 4. Abertura da unidade – Projeto Araribá – 6º ano



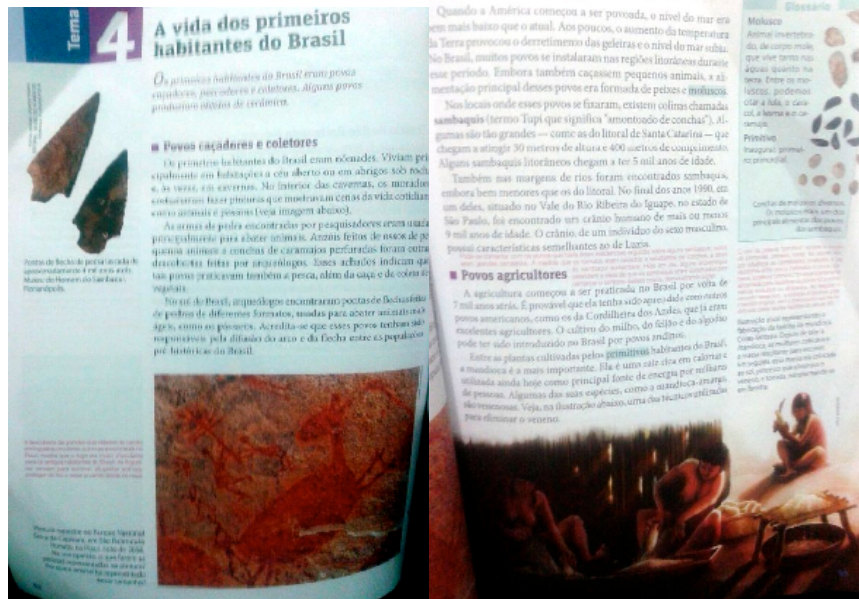
Fonte: Apolinário (2010)

Figura 5. Parte do Capítulo “Trabalho do Historiador” - Projeto Araribá – 6º ano



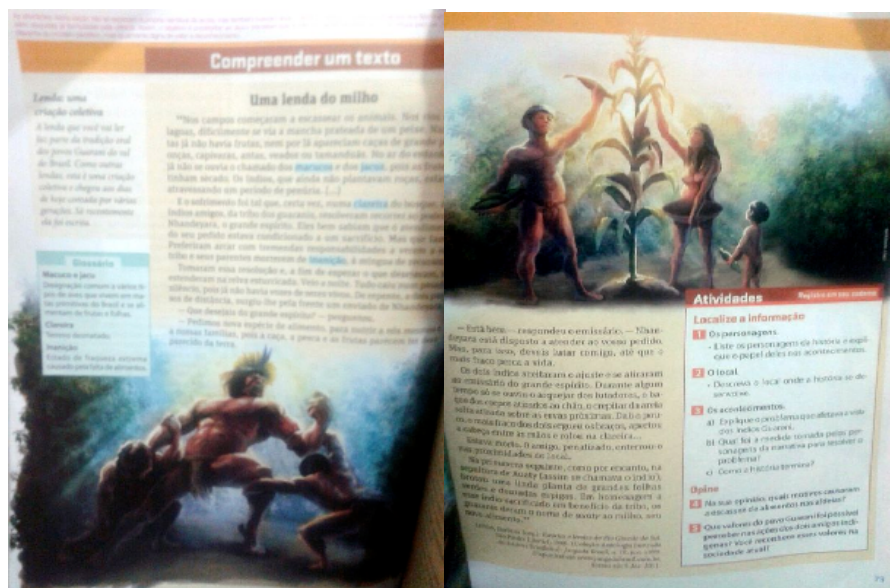
Fonte: Apolinário (2010)

Figura 6. Capítulo 4 – Unidade 2 - Projeto Araribá – 6º ano



Fonte: Apolinário (2010)

Figura 7. Compreender um texto “Uma lenda do milho” - Projeto Araribá – 6º ano



Fonte: Apolinário (2010)

Conforme se pode verificar o conteúdo trazido pelo Projeto Araribá do 6º ano se resume aos índios no início do Brasil, como seus primeiros habitantes, além de destacá-los como novos personagens da história e como parte das diferentes famílias que se pode encontrar na história. Com o texto “Uma lenda do milho”

verifica-se a cultura indígena sendo trazida aos alunos, com viés de interdisciplinaridade.

Passando para a análise do livro do 6º ano do Projeto Teláris, verificou-se os conteúdos descritos no Quadro 6:

Quadro 6. Resultados 6º ano – Projeto Teláris

Coleção:	Projeto Teláris	Série:	6º ano
Tema Geral:	Por que estudar História	Unidade:	1
Seção:	Parte do Capítulo 1	Página:	13
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve a língua indígena como uma herança cultural brasileira, afirmando que a língua portuguesa trazida pelos europeus, sofreu influência da língua nativa de seus primeiros habitantes.			
Tema Geral:	Nosso berço africano	Unidade:	1
Seção:	Parte do Capítulo 2 – A criação do mundo	Página:	25
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Destaca a crença de diversos povos sobre a criação do mundo, descrevendo a crença indígena que é passada dos mais velhos para os mais jovens.			
Tema Geral:	O povoamento da América	Unidade:	1
Seção:	Parte do Capítulo 3 – Pesquisas Recentes	Página:	44
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Apresenta a possível descendência dos índios brasileiros dos povos mongolóides, demonstrando que possuem traços físicos semelhantes.			
Tema Geral:	O povoamento da América	Unidade:	1
Seção:	Hora de Refletir	Página:	51
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz reflexões em uma imagem de um índio manipulando o solo na atualidade.			
Tema Geral:	Política	Unidade:	4
Seção:	Apresentação da Unidade: As várias formas de fazer política	Página:	149
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz as representações indígenas como forma de fazer política, apresentando a imagem de uma assembléia realizada na atualidade.			

Fonte: Dados primários da pesquisa

As figuras a seguir ilustram os conteúdos apresentados no Quadro 6:

Figura 8. Por que estudar História - Projeto Teláris – 6º ano



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Figura 9. A criação do mundo - Projeto Teláris – 6º ano



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Figura 10. Pesquisas recentes - Projeto Teláris – 6º ano



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Figura 11. Abertura da Unidade - Projeto Teláris – 6º ano



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Figura 12. Hora de Refletir - Projeto Teláris – 6º ano



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Conforme é possível perceber o Projeto Teláris traz a história e cultura indígena de forma resumida como parte de capítulos e quadros de reflexão, todavia, verifica-se uma maior preocupação em mostrar a atualidade desse povo, não se detendo apenas a apresentá-los como primeiros habitantes do país.

Finalizando a análise dos livros do 6º ano, apresenta-se no Quadro 7 os conteúdos encontrados na coleção História Nos Dias de Hoje:

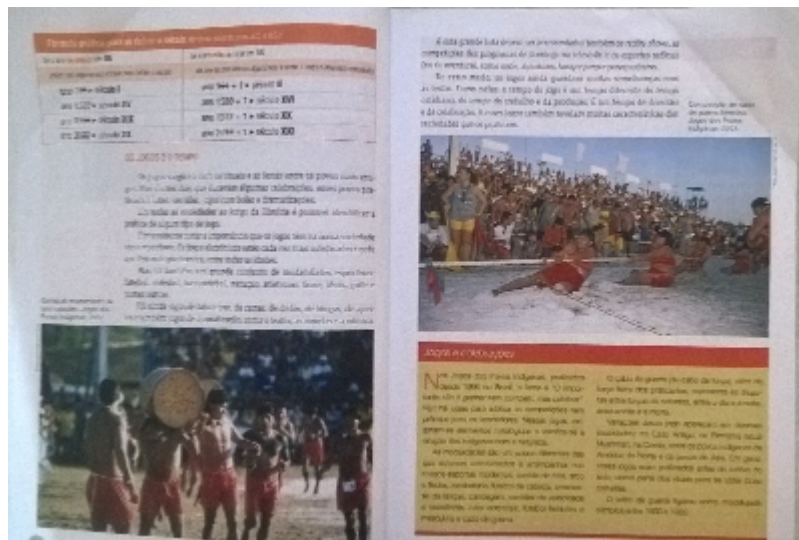
Quadro 7. Resultados 6º ano – História Nos Dias de Hoje

Coleção:	História Nos Dias de Hoje	Série:	6º ano
Tema Geral:	A História, os seres humanos e o tempo	Unidade:	1
Seção:	Parte do Capítulo 1 – Os jogos e o tempo	Página:	24-25
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve os jogos indígenas no tempo até os dias de hoje, apresentando a importância para a sociedade.			
Tema Geral:	A História, os seres humanos e o tempo	Unidade:	1
Seção:	Curiosidade – Jogos e celebrações	Página:	25
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz curiosidades sobre os jogos indígenas, mencionando regras e diferenças, bem como aplicações desses jogos entre outros povos.			

Fonte: Dados primários da pesquisa

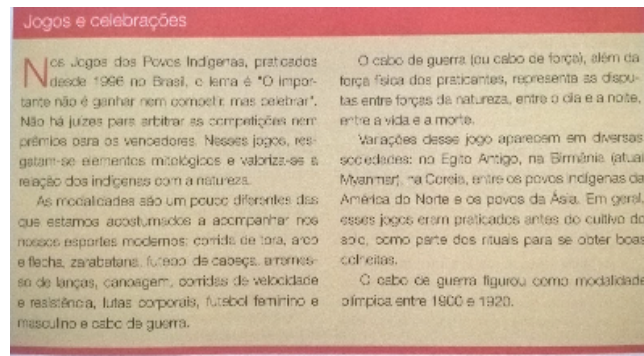
As figuras a seguir ilustram os conteúdos encontrados no livro de 6º ano dessa coleção:

Figura 13. Os jogos e o tempo – História Nos Dias de Hoje – 6º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 14. Jogos e celebrações – História Nos Dias de Hoje – 6º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Verifica-se que o livro do 6º ano da coleção História nos Dias de Hoje traz pouco conteúdo a respeito da história e cultura indígena, se restringindo a falar sobre jogos e celebrações, deixando bem limitada sua abordagem sobre esse povo.

4.2 Análise dos livros didáticos do 7º ano

Nesta etapa foram analisados os livros do 7º ano das coleções estudadas nesta monografia, observando o conteúdo trazido a respeito da história e cultura indígena.

Os conteúdos encontrados no Projeto Araribá do 7º ao estão expostos no Quadro 8:

Quadro 8. Resultados 7º ano – Projeto Araribá

Coleção:	Projeto Araribá	Série:	7º ano
Tema Geral:	A colonização portuguesa na América	Unidade:	6
Seção:	Parte do Capítulo 3 – Mudanças na relação com os indígenas	Página:	167
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz em um relato curto os conflitos travados entre indígenas e portugueses que acabaram com a dizimação de muitos povos indígenas, além de algumas precisarem se isolar no interior de seus territórios ou se submeterem ao domínio europeu.			

Tema Geral:	A administração da América portuguesa	Unidade:	6
Seção:	Em Foco	Página:	172-175
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Faz uma abordagem geral sobre a cultura indígena, seus costumes e modo de vida nos dias hoje, destacando os Tupis e a sobrevivência dos indígenas. Ao final traz uma atividade voltada para a seção, intitulada organize o conhecimento.			
Tema Geral:	A administração da América portuguesa	Unidade:	6
Seção:	Compreender um Texto – A cordialidade Tupinambá	Página:	176-177
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve a melhoria no relacionamento entre franceses e Tupinambás a partir do texto de Jean de Léry que descreveu a receptividade indígena, destacando a aceitação do outro em face de suas limitações.			
Tema Geral:	As atividades econômicas na Colônia	Unidade:	7
Seção:	Parte do Capítulo 3 – Explorando o trabalho indígena	Página:	189-191
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve como era feita a exploração do trabalho indígena, destacando sua relação com a coroa e com a igreja.			
Tema Geral:	As atividades econômicas na Colônia	Unidade:	7
Seção:	Um problema – Visões sobre os indígenas	Página:	190
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz dois textos que demonstram o debate entre dominicanos sobre a exploração do trabalho indígena trazendo questões discursivas e interpretativas ao final dos textos.			

Fonte: Dados primários da pesquisa

As figuras a seguir ilustram os conteúdos encontrados no Projeto Araribá do 7º ano:

Figura 15. Explorando o trabalho indígena - Projeto Araribá – 7º ano



Fonte: Apolinário (2010)

Figura 16. Em foco - Projeto Araribá – 7º ano

Em foco Os povos indígenas do Brasil

Um caldo de culturas

“Pindorama, Pindorama é o Brasil antes de Cabral pindorama, Pindorama é tão longe de Portugal Fica além, muito além do encontro do mar com o céu Fica além, muito além dos domínios de Dom Manoel Vira Cruz, Vira Cruz quem achou foi Portugal Vira Cruz, Vira Cruz atrás do Monte Pascoal Vira Cruz, Vira Cruz atrás do Monte Pascoal Bem ali Cabral viu, dia vinte e dois de abril Bem ali Cabral viu, dia vinte e dois de abril Não só viu, descobriu toda terra do Brasil Não só viu, descobriu, mas os índios já estavam aqui Pindorama, Pindorama já falavam tudo em Tupi Pindorama, Pindorama já falavam tudo em português Só depois vêm vocês, vocês vêm mudos de uma vez [...] Só depois com vocês, vocês vêm mudos de uma vez [...]”

PEREIRA, Antônio. 2011. Luta. Pindorama, CD. Google.com.br, 1998.

Gratidão dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os povos indígenas foram sempre citados com a grafia adaptada pelo IUPERJ, estabelecida no Relatório de Antropologia, em 1994. Este relatório estabeleceu as regras para o nome dos povos indígenas quando forem citados em textos. Cada um com um critério: “Nome indígena em português”.

A letra da música Pindorama trata um diálogo cantado sobre a nova nacionalidade do povo brasileiro. Pindorama, o nome do Brasil pelo Tupi, é dado ao Brasil pelos povos indígenas que se tornaram brasileiros. Cada um com um critério: “Nome indígena em português”.

Diversidade cultural

A diversidade cultural que caracteriza os povos indígenas pode ser medida pelo número de línguas faladas por eles: são mais de 200.

A maior parte das línguas indígenas tem duas origens (raízes) comuns: o tupi e o macaé. Algumas línguas, porém, como a de Guaraní, não pertencem a nenhuma das duas famílias. Há povos ainda que pensaram em línguas de origem e falam o português, oficial no Brasil, incorporando alguns elementos de origem tupi.

A cultura dos índios, porém, não se limita à língua falada. Os povos indígenas possuem um conhecimento profundo da natureza. Eles conhecem plantas medicinais e cosméticas de sua região. Além disso, muitos povos possuem técnicas eficientes de plantio e conservação de alimentos.

Fontes 1

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL (2011)

Mapa de terras indígenas no Brasil (2011) com legendas: Em estudo, Aprobadas pelo FUNAI, Aprobadas pelo Ministério da Justiça, Aprobadas pelo Ministério da Saúde, Reguladas, e Área Legal.

Fontes 2

Índios Karajás durante o dia de trabalho, no Estado do Mato Grosso. Foto de 2011.

Em foco A sociedade dos Tupi

Quando os europeus chegaram ao continente americano no final do século XV, os Tupi dividiam-se em Tupinambá, Carijó, Potiguara e outros, totalizando uma população de aproximadamente 1 milhão de pessoas.

As aldeias Tupi situavam-se em lugares com solos férteis e alimentação farta. A população, variando de 500 a 3 mil indivíduos, distribuída em quatro a oito grandes habitações, chefiadas por um líder, chamado principal, que conquistava um líder chamado principal e habitava na sua aldeia. Os primeiros a serem conhecidos eram os membros mais corajosos, tratados sempre com muito respeito.

Entre os Tupi não existia um poder centralizado, exercido por algum responsável por tudo, exceto nos outros ou aproveitar-se de seu trabalho. Reunidos numa espécie de conselho de aldeia, os principais decidiam em conjunto o destino da aldeia. Os primeiros a serem conhecidos eram os membros mais corajosos, tratados sempre com muito respeito.

As aldeias ligavam-se entre si por alianças, estabelecidas conforme amizade e relações de parentesco. Tais alianças variavam com o tempo; os amigos de hoje podiam ser os inimigos de amanhã.

A cultura

A cultura Tupi baseava-se na guerra e em vários mitos, por exemplo, a existência de uma “terra sem mal”, incentivados pelos seus santos (líderes religiosos), procuravam uma terra ideal onde haveria fartura de alimentos, inovação e liberdade de se virgem dos inimigos. Na verdade o objetivo era de se virgem dos inimigos, todo o território e ocupavam a faixa litorânea, desde o Rio de Janeiro, sobriedade, para virgem os parentes mortos pelos inimigos, o maior tráfego reuniam-se em festas e o maior do mundo à aldeia inimiga, integrava-se à rotina do dia a dia, ser devorado em um ritual que reunia os membros da aldeia e seus aliados.

Fontes 3

A sobrevivência dos indígenas

Nos últimos quinhentos anos, os povos indígenas foram dizimados pela escravidão, pelas guerras e pela fome decorrentes das colonizações. A população sobrevivente perdeu muito da cultura tradicional e das suas línguas de origem.

A Constituição brasileira garante aos índios a preservação de sua cultura e identidade étnica e a preservação da sua cultura. No entanto, quase todos ainda vivem em condições precárias, sem acesso à educação, saúde e saneamento básico.

Atividades

1. Analise e compare fontes

1. Analise e compare fontes. 2. Explique o significado dos nomes dados ao Brasil. 3. Associe os nomes a diferentes momentos históricos. 4. Diferencie a organização política dos índios Tupi e a da sociedade portuguesa em 1500. 5. Leve em consideração os seguintes itens: a) Nome que davam ao líder. b) Contexto para o nome. c) Forma de governo. d) Como o líder se relacionava com a sociedade.

2. Muitos conhecimentos indígenas são transmitidos oralmente pelos idosos aos mais jovens. Os conhecimentos são adquiridos convivendo com pessoas mais velhas (familiares, representantes, vizinhos etc.). Redija um pequeno texto sobre o assunto.

Fonte: Apolinário (2010)

Figura 17. Compreender um texto - Projeto Araribá – 7º ano

Comprender um texto

A cordialidade dos Tupinambá

“A relação fundamental que, em diferentes momentos, estabeleceu entre os índios e os franceses que acompanharam Jean de Léry foi de aliança. Considerando-se a necessidade de sobrevivência dos franceses (protestantes) tiveram os índios uma atitude de ‘gentio’ tornara-se imperativa. Essa necessidade de sobrevivência associada à receptividade dos índios, contribuiu em muito para a caracterização que enaltecera elementos de ‘humanidade dos índios’. Assim, a aceitação do ‘outro’, em face das limitações, associada à necessidade de convivência e ao estabelecimento de uma espécie de ‘acordo’ social entre as duas culturas.”

Se, por um lado, não havia como considerar os índios inimigos, já que este conceito estava intimamente relacionado à guerra, poderiam – a partir de algumas observações – ser vistos como aliados de traços de humanidade. Algumas das condições apontadas por Léry sinalizam para a existência parcial da ‘cordialidade’ dos índios por alguns europeus e, particularmente, dos franceses.

Fontes 1

Jean de Léry escreve que, na companhia dos índios, Jean de Léry e os franceses, não podiam realizar as observações do cristão a respeito da ‘cordialidade’ ou mesmo da ‘gentilidade’ dos índios. Esses franceses, segundo o cronista, sentiram-se a respeito das necessidades trazendo ‘vícios’ [de que careciam, como ‘arriba e outros vícios necessários’]. Os índios, por sua vez, passaram a ser considerados ‘gentios’ [homens], por receberem ‘com carinho’ os estrangeiros que os visitavam.

Atividades

1. Localize a informação

1. Em seu caderno, explique o que levou Jean de Léry a aceitar a condição humana dos indígenas.

2. Como eram as relações entre Tupinambá e os franceses? e entre outros grupos indígenas e europeus?

3. Analise e interprete

3. responda às questões a seguir:

a) Em que situação os franceses se encontravam quando foram recebidos pelos indígenas?

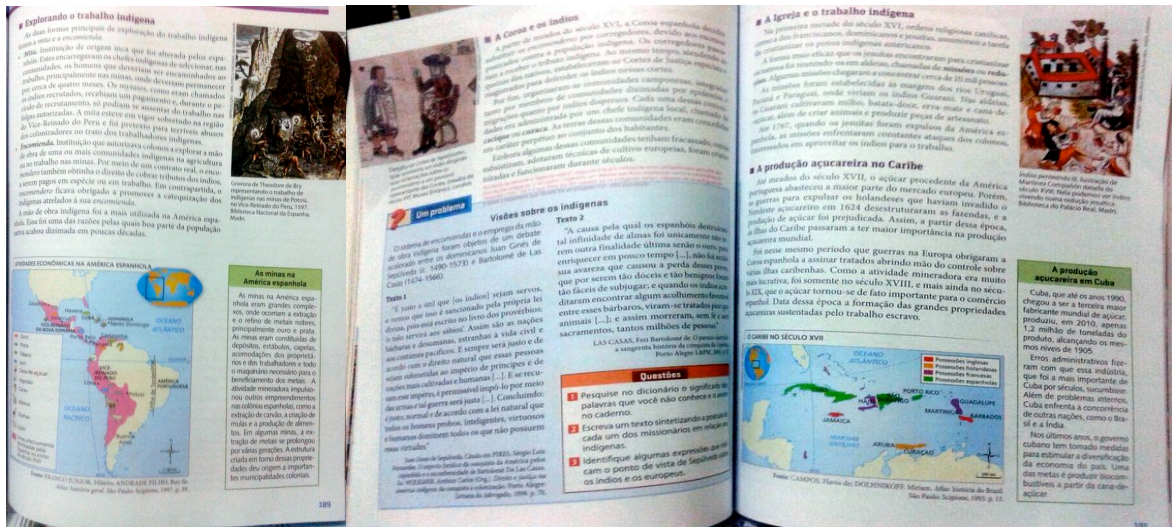
b) Com base no que você estudou na Unidade 4 sobre a Reforma Protestante, explique por que Jean de Léry e seu grupo foram expulsos da França Antártica pelos autoridades francesas.

c) Por que os índios, na visão de Léry, apesar de cordiais, não podiam ser considerados ‘civilizados’?

4. Observe as imagens que ilustram a obra de Jean de Léry e identifique as características da cultura Tupinambá que elas representam.

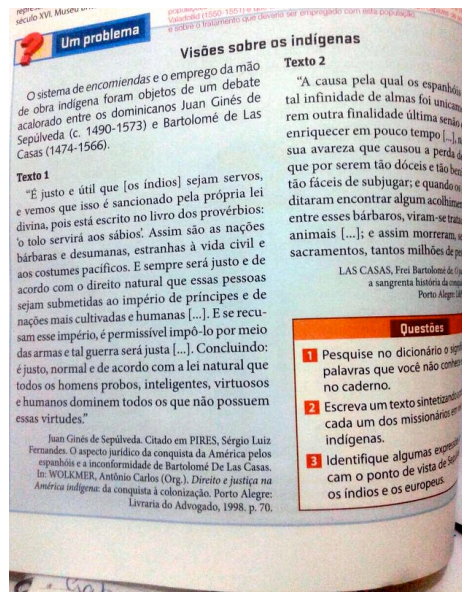
Fonte: Apolinário (2010)

Figura 18. Explorando o trabalho indígena - Projeto Araribá – 7º ano



Fonte: Apolinário (2010)

Figura 19. Um problema - Projeto Araribá – 7º ano



Fonte: Apolinário (2010)

Verifica-se que o livro do 7º ano do Projeto Araribá traz um bom conteúdo sobre a história e cultura dos povos indígenas, desde questões relacionadas aos primeiros habitantes do país até atualidades e destaques à sua personalidade como povo.

Os conteúdos encontrados no Projeto Teláris do 7º ano são apresentados no Quadro 9:

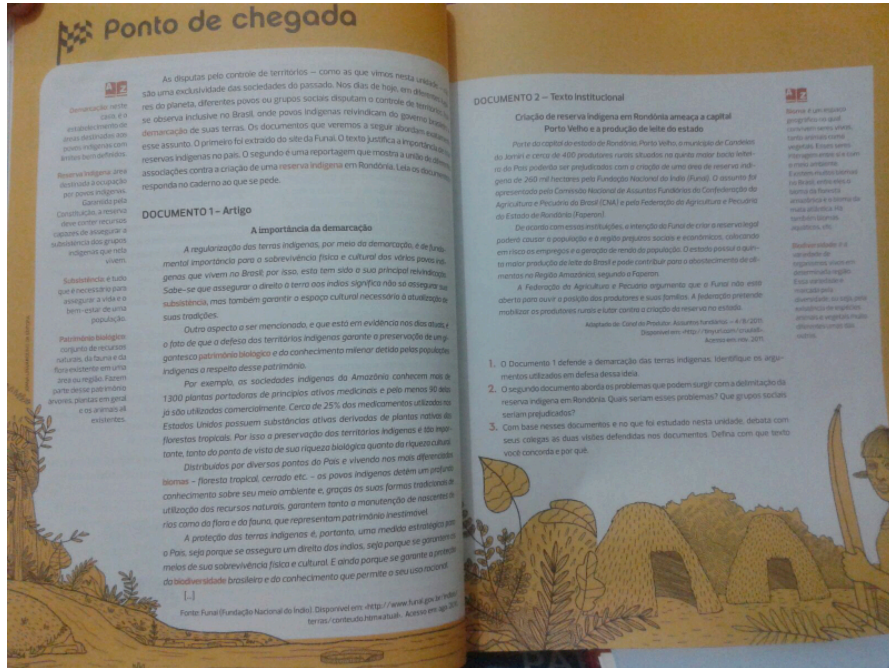
Quadro 9. Resultados 7º ano – Projeto Teláris

Coleção:	Projeto Teláris	Série:	7º ano
Tema Geral:	As monarquias europeias	Unidade:	2
Seção:	Ponto de Chegada	Página:	54-55
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz questões referentes às disputas de territórios que acontecem até os dias de hoje, destacando a luta incessante dos indígenas para reivindicar ao governo a demarcação de suas terras. A seção traz um artigo intitulado com “A importância da demarcação” e um texto institucional intitulado “Criação de reserva indígena em Rondônia ameaça a capital Porto Velho e a produção de leite do estado”. Ao final do texto são trazidos questões discursivas sobre o assunto tratado.			
Tema Geral:	Os indígenas e o começo da colonização	Unidade:	3
Seção:	Capítulo 8 completo	Página:	132 – 155
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Faz uma abordagem geral sobre os indígenas, considerando a história a partir do descobrimento do país, com a descrição da trajetória e características desse povo nesse período, inclusive, as questões religiosas com a abordagem dos jesuítas.			
Tema Geral:	Os indígenas e o começo da colonização	Unidade:	3
Seção:	Nosso mundo hoje	Página:	142
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Apresenta o texto de Daniel Munduruku, autor de origem indígena, que traz vários aspectos das sociedades indígenas. Ao final traz questões discursivas sobre o assunto tratado.			
Tema Geral:	Os indígenas e o começo da colonização	Unidade:	3
Seção:	A antropofagia com os povos indígenas	Página:	144
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve a antropofagia como parte da cultura indígena, buscando a compreensão do fenômeno, demonstrando que em algumas culturas indígenas o canibalismo era um ato de amor, mães e pais poderiam comer os restos mortais de seus filhos.			
Tema Geral:	Os indígenas e o começo da colonização	Unidade:	3
Seção:	A resistência indígena	Página:	146
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve de forma resumida a história de resistência dos índios no decorrer da história.			
Tema Geral:	Os indígenas e o começo da colonização	Unidade:	3
Seção:	Olho Vivo	Página:	150-151
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Apresenta um dos quadros mais famosos da história da arte brasileira, representando a missa celebrada em um domingo de Páscoa a mando de Cabral, intitulado “A primeira missa do Brasil”, na ocasião as imagens indígenas são analisadas.			
Tema Geral:	Os indígenas e o começo da colonização	Unidade:	3
Seção:	Minha biblioteca	Página:	155
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz sugestões de livros e sites relacionados aos povos indígenas como sugestão para que os alunos aprofundem seu conhecimento.			

Fonte: Dados primários da pesquisa

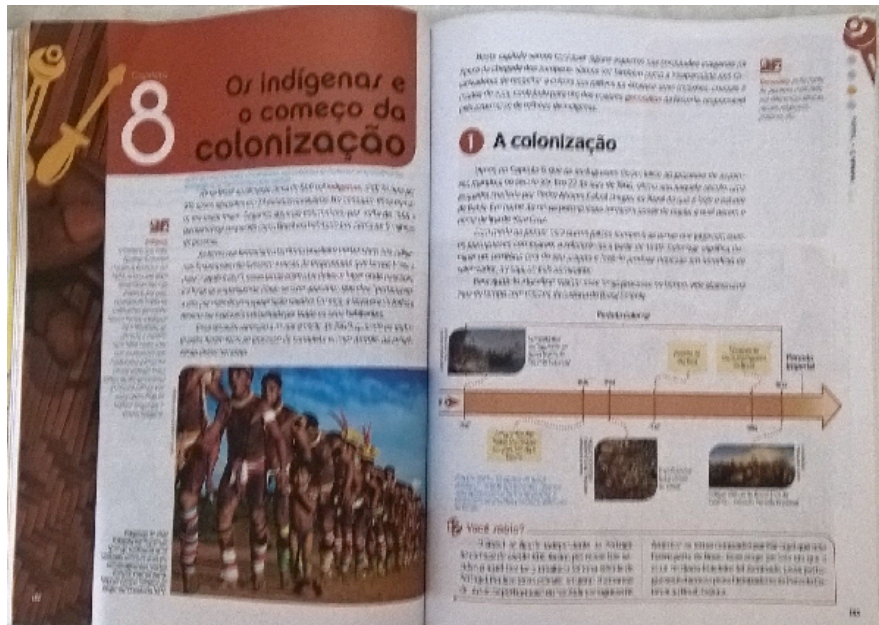
As figuras a seguir ilustram os conteúdos encontrados no Projeto Teláris do 7º ano:

Figura 20. Ponto de Chegada - Projeto Teláris – 7º ano



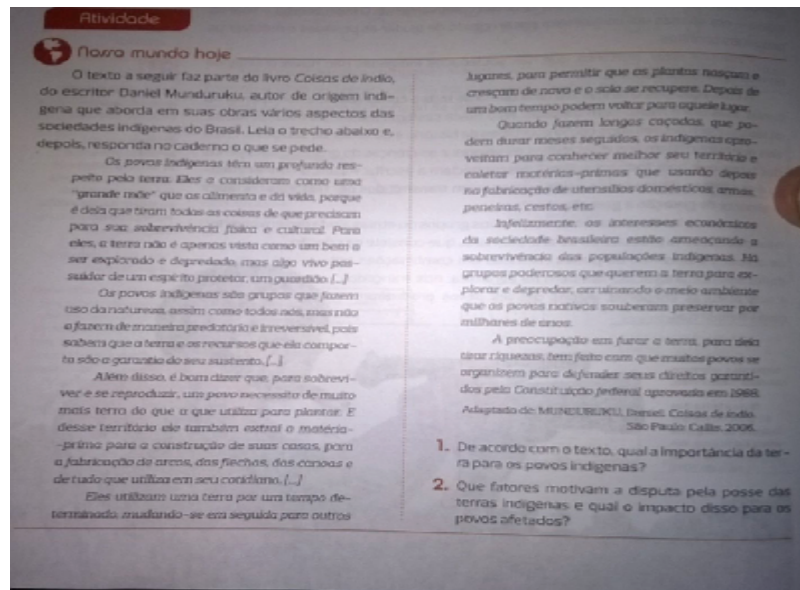
Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Figura 21. Capítulo 8 completo - Projeto Teláris – 7º ano



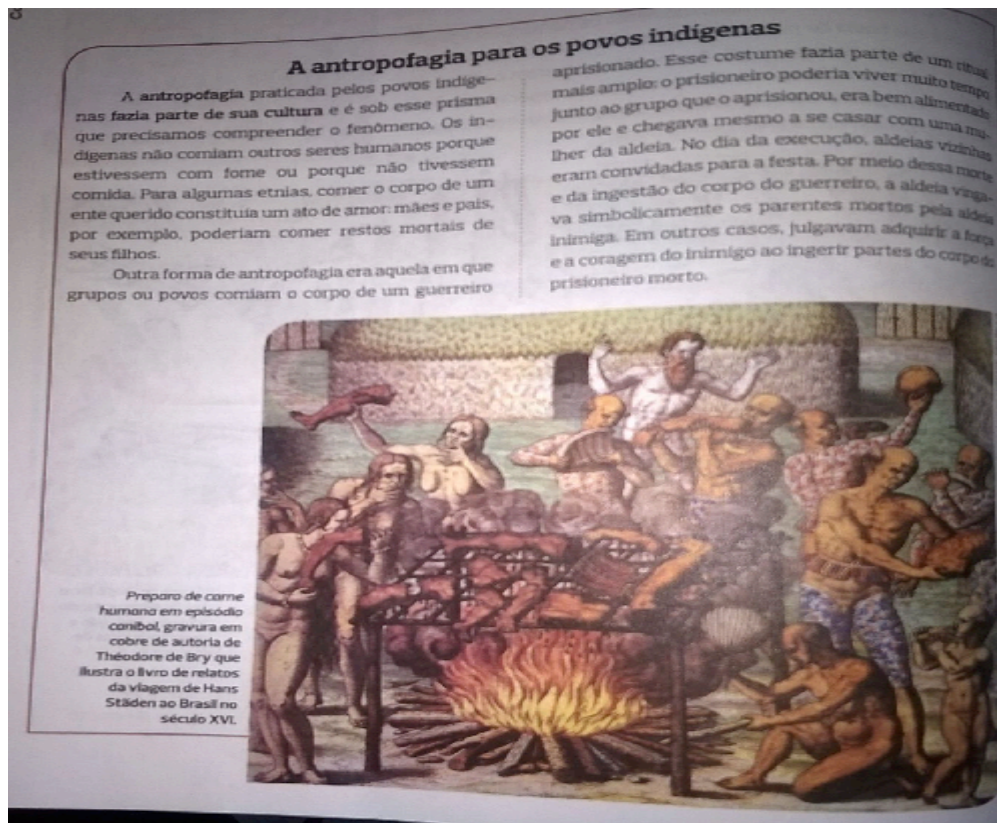
Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Figura 22. Nosso mundo hoje - Projeto Teláris – 7º ano



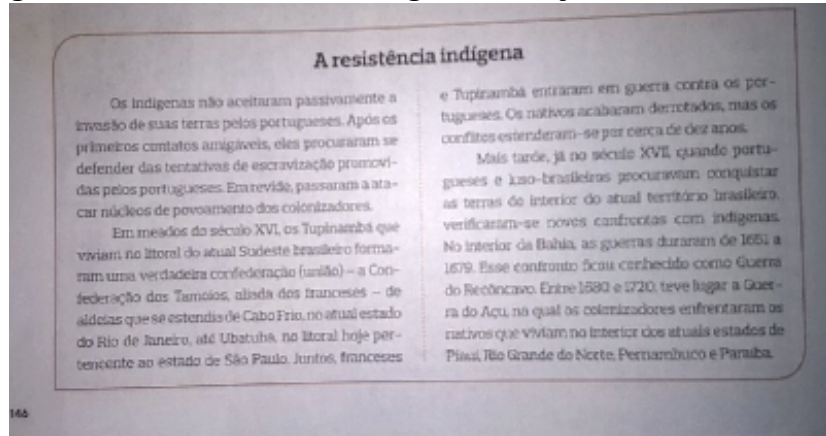
Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Figura 23. A antropofagia com os povos indígenas - Projeto Teláris – 7º ano



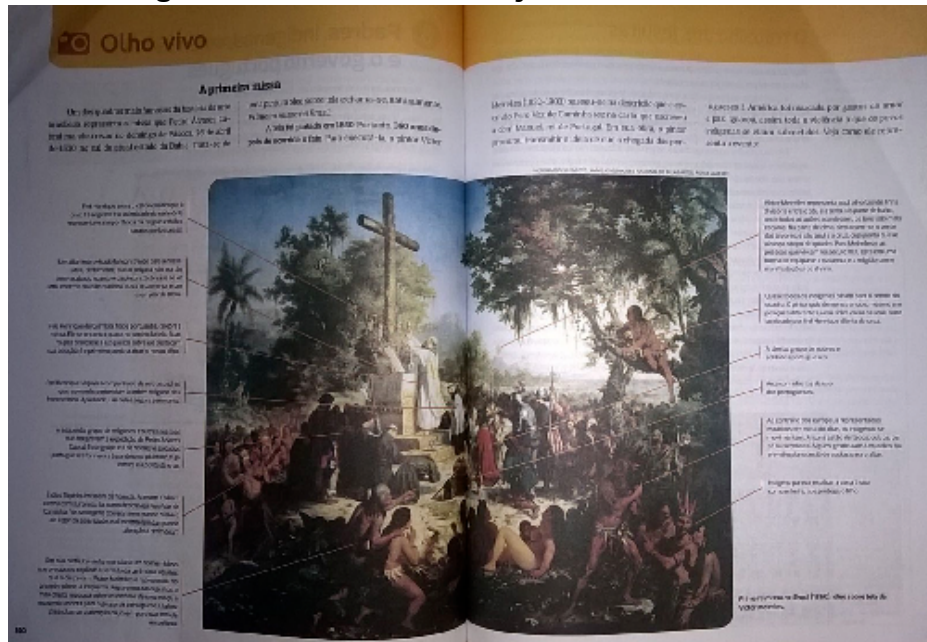
Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Figura 24. A resistência indígena - Projeto Teláris – 7º ano



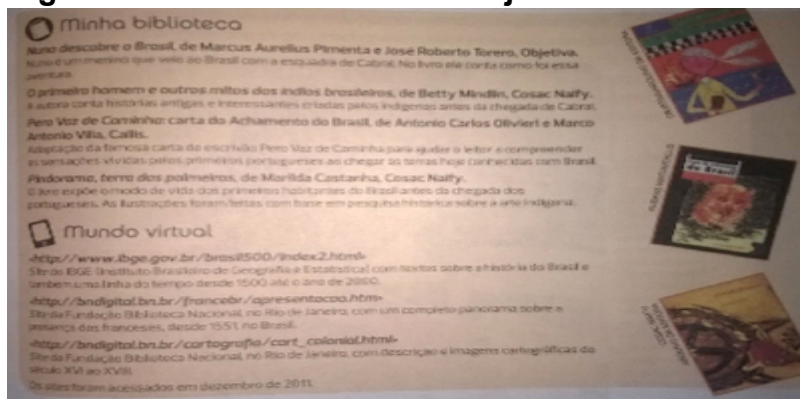
Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Figura 25. Olho Vivo - Projeto Teláris – 7º ano



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Figura 26. Minha Biblioteca - Projeto Teláris – 7º ano



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Conforme é possível perceber o Projeto Teláris traz uma ampla abordagem acerca dos povos indígenas, dedicando um capítulo inteiro à sua história, trazendo dados atuais e questões culturais, relacionando, principalmente ao descobrimento do Brasil e as primeiras interações entre os povos.

Por último, foi analisado o livro do 7º ano da coleção História Nos Dias de Hoje, apresentando no Quadro 10 os conteúdos relacionados à história e à cultura indígena encontrados na obra:

Quadro 10. Resultados 7º ano – História Nos Dias de Hoje

Coleção:	História Nos Dias de Hoje	Série:	7º ano
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Capítulo 10 completo	Página:	174 – 193
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Faz um amparado geral sobre a história e cultura indígena, cotidiano no início e nos dias de hoje, alimentação, trazendo ao longo do capítulo seções relacionadas à curiosidades e características indígenas.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Jogo Aberto	Página:	174-175
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz imagem de indígenas em um ritual no ano de 2007 e de torcedores espanhóis, com questões voltadas para comparação entre as imagens e os povos.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Seleção indígena	Página:	176-177
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Apresenta diferentes línguas indígenas e as principais tribos, afirmando que com elas seria possível formar uma seleção.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Mané Garrincha	Página:	178
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz um comparativo do jogador Mané Garrincha comemorando um gol deitado na rede da trave e um índio deitado na rede, apresentando que a rede é uma herança cultural indígena.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	A arquitetura das aldeias	Página:	180
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Fala do estilo de arquitetura indígena, destacando as formas em círculo como predominante nas aldeias, por se considerarem integrantes do mundo, onde também predominam ormas circulares como o Sol e a Lua.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades

Seção:	O contato entre indígenas e europeus	Página:	181
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Fala do extermínio dos povos indígenas e da redução da quantidade deles no país, comparando que todos poderiam encher o estádio Maracanã.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Bate-Bola	Página:	183
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz um texto descrevendo a formação das tribos indígenas e questões interpretativas a serem respondidas pelos alunos.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Terra sem mal	Página:	185
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz a crença de povos indígenas por existir uma terra sem mal, destacando que os Tupis se deslocavam constantemente no sentido leste-oeste acreditando que a encontrariam, um lugar de abundância, juventude e imortalidade.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Adivinhe quem vem para o jantar	Página:	187
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve um ritual de antropofagia realizado por índios Tupinambás com prisioneiros.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	A arte de brincar	Página:	189
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Apresenta brinquedos e brincadeiras indígenas que são espalhados pelas demais culturas, demonstrando brinquedos que são copiados pela indústria.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Tecnologia a serviço da preservação	Página:	190
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Apresenta Almir Narayamoga como principal liderança dos indígenas que habitam as terras Indígenas Sete de Setembro, que se utiliza dentro da tribo de tecnologias da informação e comunicação em prol da preservação ambiental. Por fazer ações na defesa da floresta e contra os crimes ambientais a liderança precisou ser incluída em programa de defesa do governo dada as ameaças de morte recebidas.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Tá Ligado?	Página:	191
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz questões sobre o conteúdo abordado durante o capítulo.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Leitura Complementar	Página:	191
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz o texto "Palavras de índio" e ao final traz questões interpretativas sobre ele.			

Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Olho no Lance	Página:	192
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz imagens da natureza e reflexões, contando mitologias indígenas.			
Tema Geral:	O Brasil antes de Cabral	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Salto Triplo	Página:	193
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz sugestões de livros, filmes e sites relacionados aos índios.			
Tema Geral:	A conquista colonial portuguesa	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Jogo Aberto – Capítulo 11	Página:	194-195
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz imagens de indígenas no Congresso Nacional e fazendo manifestações em prol de seus direitos.			
Tema Geral:	A conquista colonial portuguesa	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Parte do Capítulo 11 – A Igreja e os indígenas	Página:	205
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve o processo de busca de evangelização dos indígenas promovido pelos jesuítas com o meio de buscar sua civilização.			
Tema Geral:	A conquista colonial portuguesa	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Curumins e Cunhatãs: o teatro como elemento da educação jesuítica	Página:	206
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz um texto que apresenta os jesuítas aproveitando-se de costumes indígenas como o teatro para atraí-los para a evangelização e educação.			
Tema Geral:	A conquista colonial portuguesa	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Leitura complementar	Página:	208
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz a reprodução do discurso do Pataxó Matalauê na missa comemorativa de 500 anos do Brasil em Porto Seguro, ao final traz questões interpretativas sobre o texto.			
Tema Geral:	A conquista colonial portuguesa	Unidade:	Sem divisão por unidades
Seção:	Olho no Lance	Página:	210
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz imagens da missa comemorativa dos 500 anos do Brasil, entre elas um indígena ajoelhado diante das tropas militares. Ao final também são feitas perguntas interpretativas e discursivas a respeito do assunto.			

Fonte: Dados primários da pesquisa

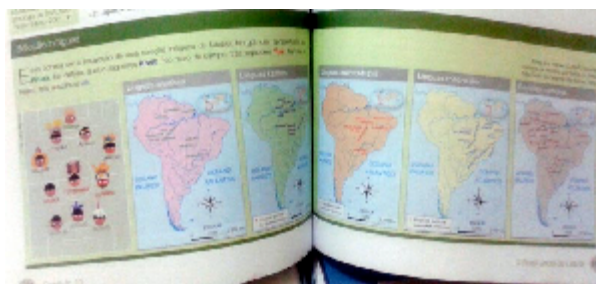
As figuras a seguir apresentam os conteúdos encontrados nesta coleção:

Figura 27. Capítulo 10 e seção Jogo Aberto – História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 28. Seleção indígena – História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 29. Mané Garrincha – História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 30. A arquitetura das aldeias – História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 31. O contato entre indígenas e portugueses - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 32. Bate-Bola - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



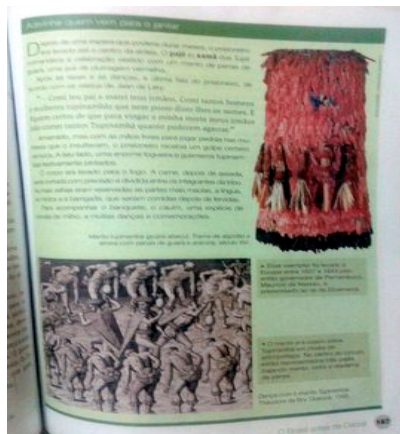
Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 33. Terra sem mal - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 34. Adivinhe quem vem para o jantar - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 35. A arte de brincar - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 36. Tecnologia a serviço da preservação - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 37. Ta ligado? e Leitura complementar - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 38. Olho no Lance - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 39. Salto Triplo - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



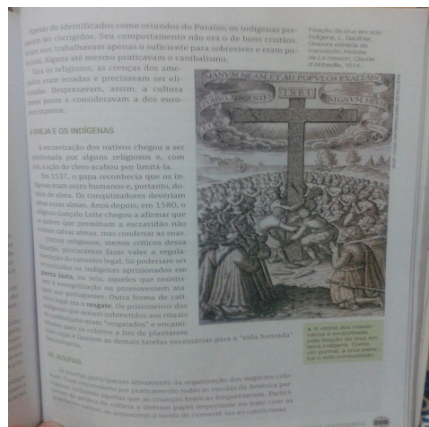
Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 40 – Jogo Aberto - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



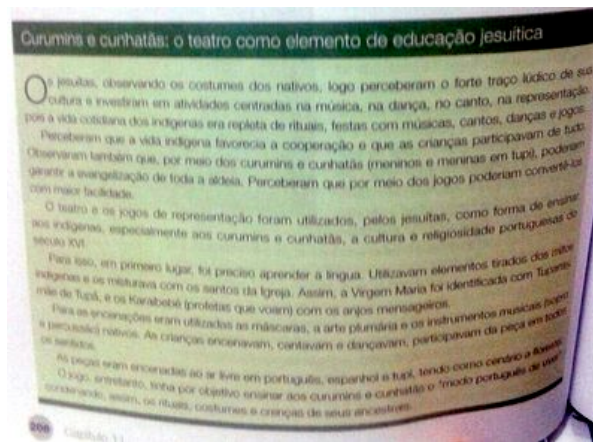
Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 41. Os índios e a Igreja - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



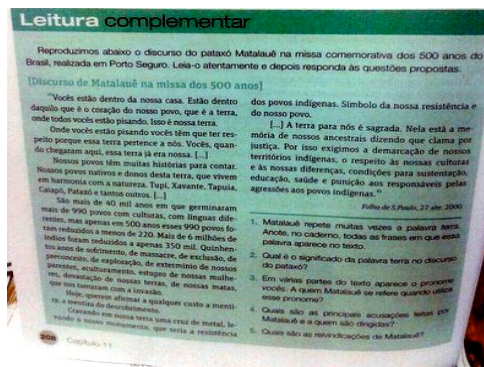
Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 42. Curumins e Cunhatãs: o teatro como elemento da educação jesuítica - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



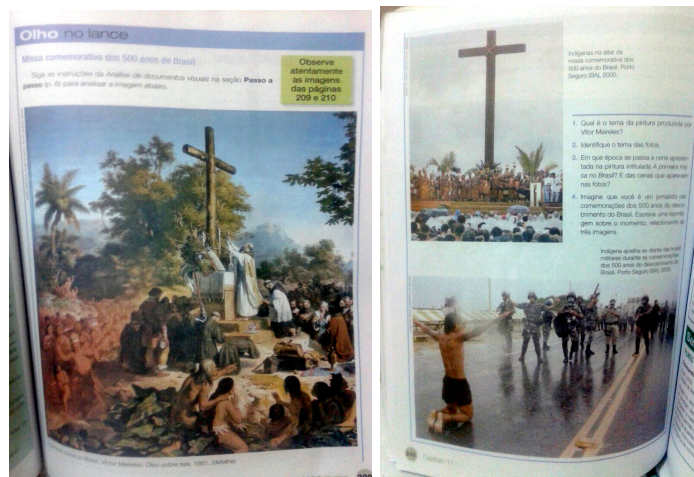
Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 43. Leitura Complementar - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 44. Olho no Lance - História Nos Dias de Hoje – 7º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Conforme é possível perceber, até o momento o livro do 7º ano da coleção História Nos Dias de Hoje é o mais completo em relação aos conteúdos de história e cultura indígena, conseguindo fazer uma abordagem geral não somente como primeiros habitantes do Brasil e seus hábitos e culturas nessa época, mas trazendo todo o processo no decorrer da história até os dias de hoje.

4.3 Análise dos livros didáticos do 8º ano

Conhecendo os conteúdos trazidos pelos livros de 7º ano, são verificados nesta etapa os livros do oitavo ano das coleções estudadas nesta monografia. O Quadro 11 apresenta os conteúdos encontrados no livro do Projeto Araribá:

Quadro 11. Resultados 8º ano – Projeto Araribá

Coleção:	Projeto Araribá	Série:	8º ano
Tema Geral:	A expansão da América portuguesa	Unidade:	Unidade 1
Seção:	Abertura da unidade	Página:	10 – 11
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve a trajetória dos índios no Brasil, apresentando imagens atuais que demonstram seus costumes, com questões ao final relacionadas à interpretação e reflexão sobre as imagens trazidas.			
Tema Geral:	A expansão da América portuguesa	Unidade:	Unidade 1
Seção:	Capítulo 1 – As missões jesuítas	Página:	12-13
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Fala das missões jesuítas em busca da evangelização e civilização indígena.			
Tema Geral:	A expansão da América portuguesa	Unidade:	Unidade 1
Seção:	Ampliando conhecimento	Página:	14 – 15
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve em imagens comentadas o cotidiano dos índios nas missões jesuítas.			
Tema Geral:	A expansão da América portuguesa	Unidade:	Unidade 1
Seção:	A conquista do sertão	Página:	15 – 16
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Destaca sobre a busca de escravização dos indígenas por parte dos portugueses.			
Tema Geral:	A época do ouro no Brasil	Unidade:	Unidade 1
Seção:	Parte do capítulo 3 – Resistência indígena	Página:	46
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve como se deu o processo de resistência indígena aos portugueses.			

Tema Geral:	A era de Napoleão na Europa e na América	Unidade:	Unidade 5
Seção:	Em foco	Página:	142
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Fala sobre os indígenas na América independente, fazendo uma abordagem resumida desde a explicação de que independência é essa até a resistência indígena.			
Tema Geral:	A independência do Brasil e o primeiro reinado	Unidade:	Unidade 6
Seção:	Abertura da unidade	Página:	148 – 149
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Fala sobre o surgimento do Brasil, trazendo três imagens que refletem o país, entre elas dos povos indígenas, trazendo questões discursivas ao final.			
Tema Geral:	Brasil: da Regência ao Segundo Reinado	Unidade:	Unidade 8
Seção:	Em foco – As terras indígenas	Página:	238
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz uma abordagem sobre as terras indígenas, considerando questões legislativas.			

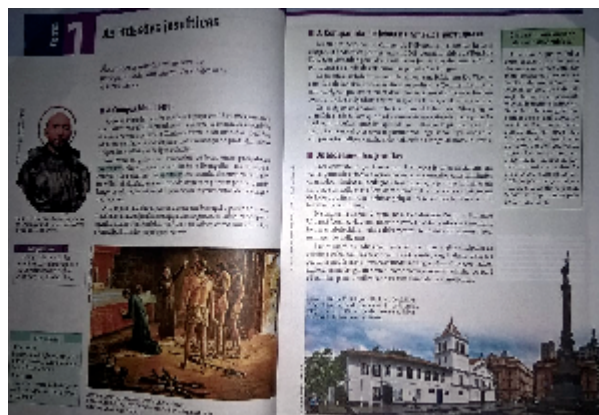
Fonte: Dados primários da pesquisa

Figura 45. Abertura da Unidade 1 - Projeto Araribá – 8º ano



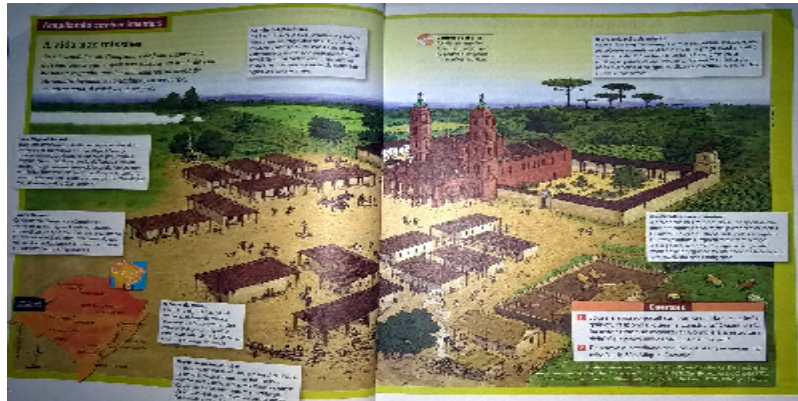
Fonte: Apolinário (2010)

Figura 46. Capítulo 1 – As missões jesuíticas - Projeto Araribá – 8º ano



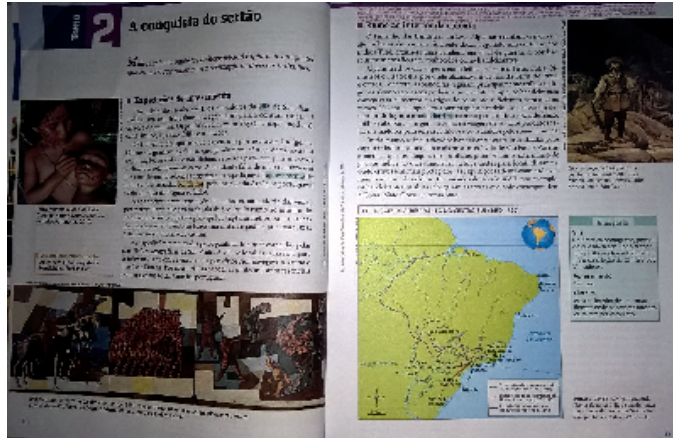
Fonte: Apolinário (2010)

Figura 47. Capítulo 1 – Ampliando o conhecimento - Projeto Araribá – 8º ano



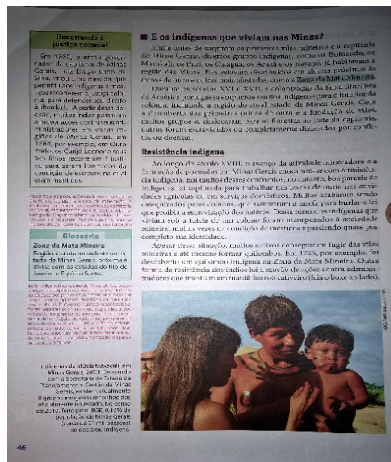
Fonte: Apolinário (2010)

Figura 48. A conquista do sertão - Projeto Araribá – 8º ano



Fonte: Apolinário (2010)

Figura 49. Resistência indígena - Projeto Araribá – 8º ano



Fonte: Apolinário (2010)

Figura 50. Em foco – Os indígenas na América Independente - Projeto Araribá – 8º ano



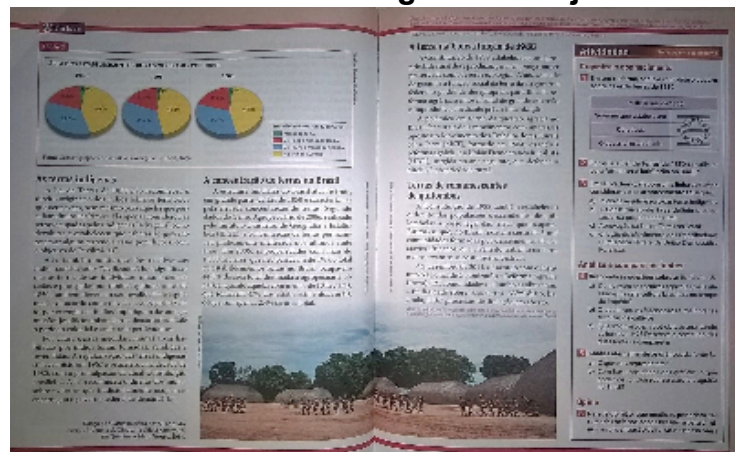
Fonte: Apolinário (2010)

Figura 51. Abertura da unidade 6 - Projeto Araribá – 8º ano



Fonte: Apolinário (2010)

Figura 52. Em foco – As terras indígenas - Projeto Araribá – 8º ano



Fonte: Apolinário (2010)

Conforme se verifica o livro traz um vasto conteúdo sobre os povos indígenas, percebendo-se um maior foco na busca pela evangelização e civilização indígena, bem como à resistência desse povo em relação ao assunto, não se deixando escravizar ou ter suas terras tomadas sem luta.

Após análise do livro do 8º ano do Projeto Teláris verificou-se que nenhum conteúdo foi trazido sobre a história e a cultura indígena, fato que surpreendeu, já que os livros do 6º e 7º anos contemplavam bem o estudo sobre esses povos.

Em análise do livro do 8º da Coleção História Nos Dias de Hoje foram encontrados os conteúdos expostos no Quadro 12:

Quadro 12. Resultados 8º ano – História Nos Dias de Hoje

Coleção:	História Nos Dias de Hoje	Série:	8º ano
Tema Geral:	A construção dos Estados Unidos da América	Unidade:	Sem divisão das unidades
Seção:	Parte do Capítulo 11	Página:	216
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Fala sobre os índios da região norte-americana, destacando a nomenclatura que se davam e davam aos brancos: pele vermelha e cara pálida, descrevendo a importância desse povo para o país.			
Tema Geral:	A construção dos Estados Unidos da América	Unidade:	Sem divisão das unidades
Seção:	Povos da Planície	Página:	217
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve fatores como a moradia e os costumes dos indígenas que habitavam os Estados Unidos da América, os denominando como conquistadores do Oeste.			
Tema Geral:	A construção dos Estados Unidos da América	Unidade:	Sem divisão das unidades
Seção:	Parte do Capítulo 11	Página:	222-223
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz a descrição das batalhas travadas pelos índios americanos, intitulando como a vitória dos peles-vermelhas, bem como retrata a história de reação do governo e a tristeza dos indígenas que foram obrigados a sair de suas terras.			
Tema Geral:	A construção dos Estados Unidos da América	Unidade:	Sem divisão das unidades
Seção:	Olho no Lance	Página:	234
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Traz duas imagens, uma real do Monte Rushmore, que traz personagens importantes da independência dos Estados Unidos e na outra a sobreposição de índios por um artista como quem quer retratar que estes também foram fundamentais no processo. ao final traz questões reflexivas e discursivas para os alunos.			

Fonte: Dados primários da pesquisa

As Figuras a seguir ilustram os conteúdos apresentados:

Figura 53. Parte do capítulo 11 (peles-vermelhas e caras pálidas) - História Nos Dias de Hoje – 8º ano



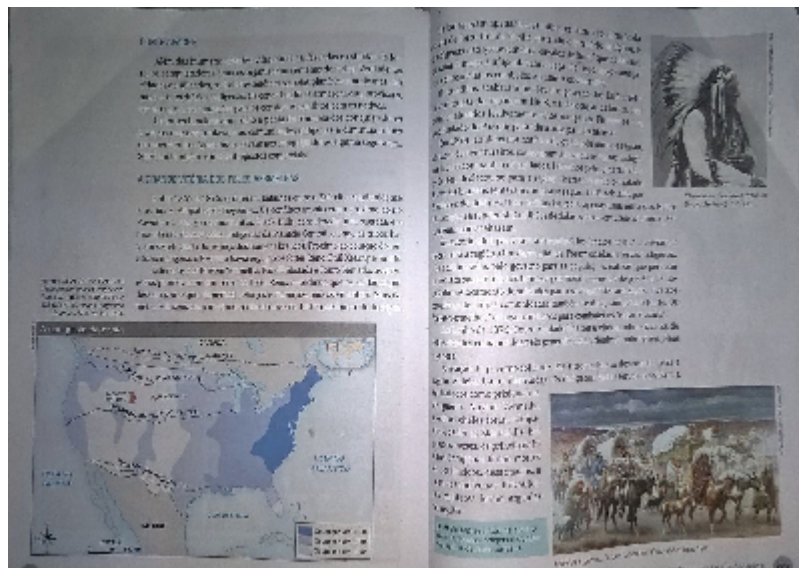
Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 54. Povos da Planície - História Nos Dias de Hoje – 8º ano



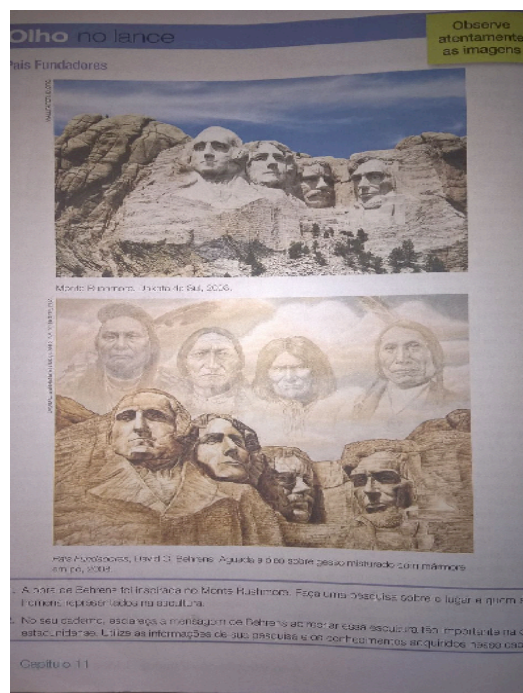
Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 55. Parte do Capítulo 11 (A grande vitória dos peles-vermelhas) - História Nos Dias de Hoje – 8º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Figura 56. Olho no Lance - História Nos Dias de Hoje – 8º ano



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2012)

Verifica-se no Quando 12 que o conteúdo trazido pelo livro do 8º da coleção História Nos Dias de Hoje traz relatos sobre índios americanos, falando sobre sua importância e destaque na independência dos Estados Unidos, até então o primeiro

livro que trouxe a história de índios de outros países, fator importante para desmistificar a crença de muitos de só haverem índios no Brasil. Não foram encontrados conteúdos sobre índios brasileiros nesta edição.

4.4 Análises dos livros didáticos do 9º ano

A análise dos livros didáticos das três coleções em estudo foi finalizada com os livros do 9º ano, última série do Ensino Fundamental II. Iniciando a análise dos conteúdos trazidos para essa etapa do ensino pelas obras, verificou-se os resultados para o Projeto Araribá, expostos no Quadro 13:

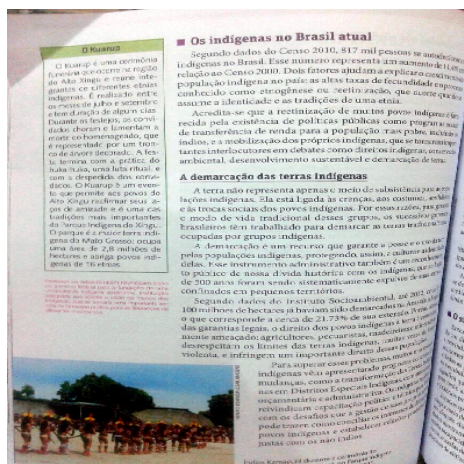
Quadro 13. Resultados 9º ano – Projeto Araribá

Coleção:	Projeto Araribá	Série:	9º ano
Tema Geral:	Um balanço do Brasil Contemporâneo	Unidade:	8
Seção:	Parte do Capítulo 5	Página:	254
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Descreve a situação dos índios no Brasil atual, considerando dados populacionais estatísticos e as questões referentes à demarcação de terras indígenas.			

Fonte: Dados primários da pesquisa

A figura a seguir apresenta o conteúdo encontrado:

Figura 57. Parte do Capítulo 5 – Unidade 8 - - Projeto Araribá – 8º ano



Fonte: Apolinário (2010)

Conforme é possível observar no Quadro 9, o conteúdo abordado sobre a história e cultura indígena é bem escasso, com apenas uma página de todo o livro, fazendo uma abordagem sobre os índios nos dias de hoje, bem como sobre questões referentes à demarcação de suas terras.

Analisando o livro do 9º do Projeto Teláris foram encontrados os conteúdos expostos no Quadro 14:

Quadro 14. Resultados 9º ano – Projeto Teláris

Coleção:	Projeto Teláris	Série:	9º ano
Tema Geral:	Cidadania	Unidade:	1
Seção:	Abertura da Unidade	Página:	10 – 11
Descrição e análise do conteúdo encontrado:			
Aborda os direitos e deveres das pessoas e a igualdade entre os povos que deve ser garantida, independentemente de sexo, cor, raça ou classe social.			

Fonte: Dados primários da pesquisa

A figura a seguir apresenta o conteúdo encontrado:

Figura 58. Abertura da Unidade - Projeto Teláris – 9º ano



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2012)

Observando o Quadro 14 percebe-se que o livro do 9º ano do Projeto Teláris também deixa a desejar em relação aos conteúdos sobre a história e a cultura indígena, trazendo-os como parte da sociedade em geral, relacionado à igualdade e aos direitos e deveres humanos.

No livro do 9º ano da coleção História Nos Dias de Hoje não foi encontrado nenhum conteúdo referente à história e cultura indígena, não trazendo informações sobre esse povo tão importante para a história do país.

4.5 Discussão dos resultados

Os resultados apresentados nesta pesquisa demonstram que em geral a história e a cultura indígena ainda é negligenciada na abordagem dos livros de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, verificando-se um maior número de conteúdos nos livros de 6º e 7º ano.

Considerando o disposto pela Lei n. 11.645/2008 em todos os anos os livros deveriam trazer conteúdos que contemplassem a história e a cultura indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (NR)

Assim, verifica-se que a coleção mais completa em relação ao assunto foi o Projeto Araribá, que trouxe conteúdo em todas as séries do Ensino Fundamental II, mesmo que nos últimos anos a abordagem seja mais escassa.

Foi possível verificar, ainda, que as obras contemplam os indígenas em muito de sua abordagem como os primeiros habitantes do Brasil, com poucos conteúdos

voltados para o restante de sua trajetória que é bastante rica em lutas por seus direitos, a atualidade desses povos é negligenciada, com poucos aspectos trazidos aos alunos.

Assim, o que se pode verificar é que a lei não está sendo cumprida de forma completa, deixando os livros didáticos de História a desejar, não cumprindo o que a referida lei dispõe como abordagem em todas as séries não só do Ensino Fundamental, como também do Ensino Médio.

5 CONCLUSÃO

Nesta monografia foi feito um estudo acerca da abordagem da história e cultura indígena no âmbito de escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), tendo como base a Lei n. 11.645/2008. O estudo foi embasado na análise de livros didáticos de três coleções aprovadas pelo PNLD, analisando-se os conteúdos trazidos por ele e como os indígenas são abordados e trazidos para sala de aula.

A diversidade foi destacada neste estudo como presente em toda a sociedade brasileira que é formada pela mistura de diferentes raças, não podendo ser diferente no ambiente escolar, que traz crianças e adolescentes de diferentes cores de pele e classes sociais. Demonstrar que essa diversidade faz parte do Brasil é fator fundamental em sua formação como cidadão. Assim, a escola precisa trazer o multiculturalismo e a abordagem de diferentes culturas para a sala de aula.

Entende-se que os indígenas fazem parte das raízes da história desse país, sendo eles os seus primeiros habitantes, aqueles que viveram em seu território quando mais ninguém o conhecia, e quando receberam os portugueses foram enganados, com tentativas de serem escravizados, foram destruídos em suas tribos, perdendo terras, familiares, vendo suas tribos serem destruídas em busca de riquezas.

Durante toda a história do país até os dias de hoje os indígenas lutam pela conquista de seus direitos, pelos cuidados com a natureza e pela quebra dos preconceitos, portanto, é inegável a importância de abordá-los em sala de aula, apresentando suas histórias e culturas aos alunos, de forma que compreendam que os povos indígenas foram e são fundamentais para o desenvolvimento do país e para a manutenção das riquezas naturais da terra.

Nesse contexto, é que está embasada a obrigatoriedade de abordagem da história e cultura indígena em sala de aula. Ao final foi possível constatar que a lei n. 11.645/2008 ainda está sendo negligenciada pelas escolas, considerando que os livros didáticos aprovados pelo PNLD deixam a desejar nesse quesito, com maior

número de conteúdos no 6º e 7º ano e o Projeto Araribá como o mais completo em relação ao assunto.

Deixa-se como sugestão para futuras pesquisas, análise dentro da escola, com professores e alunos sobre a percepção e abordagem da história e culturas indígenas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ângela Mendes de. Notas sobre a família no Brasil. In: _____. (Org). **Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de FIGUEIRA, Vinicius. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, N. Jr. **Metade das vagas em escolas federais pode ir para cotas**. Agência Câmara, Portal Câmara dos Deputados. 2008. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/homeagencia/materias.html?pk=%20126381>. Acesso: janeiro/2016.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default/shtm>>. Acesso em: janeiro/2016.
- BROOKSHAW, D. **Raça e cor na literatura brasileira**. Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. Série Novas Perspectivas.
- CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Traduzido por: Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4.ed.. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- CARMELINO, A. C. **Reflexões acerca do gênero: diálogo entre metodologias de análise**. In: Nascimento, E. M. F. S. et alli. (Orgs.). **Práticas enunciativas em diferentes linguagens**. Franca: UNIFRAN, 2006 (Coleção Mestrado).
- FRY, Peter. **A persistência da raça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: A educação sob a ótica da análise relacional. **Revista Educação. Pedagogia Contemporânea. Currículo e Política Educacional**. São Paulo: Segmento. Disponível em: <file:///C:/Users/NexarPC/Downloads/luis_gandin_apple_otica_analise_relacional.pdf> . Acesso em: janeiro/2016.
- GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: A Educação sob a ótica da análise relacional. **Revista Educação. Pedagogia Contemporânea. Currículo e Política Educacional**. São Paulo: Segmento. Disponível em: <<http://www.edrev.info/reviews/revp11.htm>>. Acesso em: janeiro/2016.

- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de BRUNETTA, Atílio; revisão da tradução de FRANCISHETTI, Hamilton; apresentação de SILVA, Tomaz Tadeu da. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, A. S. A. **A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil**. In J. Souza (Org.), *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos* (pp. 233-242). Brasília, DF: Paralelo 15. 1997.
- HALL Suart. **A questão Multicultural**. In: Da Diáspora, Identidades e Mediações Culturais, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: alternativa, 2001.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.
- MOREIRA, Carlos Diogo. **Identidade e Diferença**. Os Desafios do Pluralismo Cultural, Lisboa. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Humanas. 1996.
- _____; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. Tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 2003.
- PENA, Sergio D.J. **Humanidade sem raças**. Publifolha, 2008.
- POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade** seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Traduzido por: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: ROSA, Ernani F. da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A., 2002.
- SANTANA, Ana Lúcia. **A pedagogia crítica de Michael Apple**. **InfoEscola**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/a-pedagogia-critica-de-michael-apple/>>. Acesso em: janeiro/2016.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1995.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 46-59.

SANTOS, M. E. V. M. dos. **Que cidadania?** Tomo II: Que educação? Para que cidadania? Em que escola? Lisboa: Edição: Santos-Edu, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação e condições de trabalho docente. **Revista Educação & Cidadania**. p. 67-78, Campinas/SP: Átomo, v. 8, n. 1, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Nereide. Currículo e trabalho pedagógico: prescrições políticas, prática negociada. Texto referente à exposição na Oficina Temática do 10º Congresso do Sinpro Minas – Sindicato dos Professores de Minas Gerais, 31 de maio de 2008.

Boletim Apase, Apeoesp e CPP. Proposta curricular do estado de São Paulo: uma análise crítica. São Paulo, 2009.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves; GANDIN, Luís Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas curriculares contemporâneas – entrevista com Michael Apple. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 175-184. jan/abr 2012.