



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

A diversidade étnico-racial no livro didático de história regional “Santa Catarina de todas as gentes”: possibilidades e limites

SCHIRLEY ALFLEN

Florianópolis, agosto de 2016.

SCHIRLEY ALFLEN

A diversidade étnico-racial no livro didático de história regional “Santa Catarina de todas as gentes”: possibilidades e limites

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da UFSC, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^a Dr^a Clarícia Otto.

Florianópolis, agosto de 2016.

Não basta introduzir conteúdos de história e cultura afro-brasileira ou africana para a superação do eurocentrismo nas abordagens históricas. O desafio é a promoção de um ensino-aprendizagem em que a história africana e a história europeia, por exemplo, não sejam dicotomizadas, nem idealizadas, nem tampouco contrapostas, mas, antes, compreendidas em sua dinâmica e circularidade, com as violências e embates do passado e do presente, mas com as perspectivas relacionais requeridas em qualquer abordagem histórica mais substantiva (PEREIRA, 2008, p. 29).

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS_____	v
RESUMO _____	vi
1 INTRODUÇÃO _____	07
2 SOBRE A HISTÓRIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL_____	09
2.1 Ensino de história e a legislação sobre a diversidade étnico-racial _____	11
3 LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA REGIONAL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL_____	17
3.1 “Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura” _____	18
3.1.1 Populações indígenas descritas pela obra_____	21
3.1.2 Análise das representações sobre os povos indígenas_____	70
3.1.3 Populações de origem africana descritas pela obra_____	73
3.1.4 Análise das representações sobre africanos e afrodescendentes_____	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS_____	101
FONTES_____	100
REFERÊNCIAS_____	104

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e aos meus pais Maria Gorete Porto e Rogério Alflen por me propiciarem a vida e a oportunidade de estar neste mundo de provas e expiações.

Agradeço também a Universidade Federal de Santa Catarina, onde há 12 anos trabalho para o sustento dos meus, e onde nos últimos 5 anos tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos; aos meus colegas de trabalho que sempre se manterão dispostos a me ajudar e entender durante a caminhada acadêmica, em especial a minha amiga e colega de trabalho a Enfermeira Roseli Emília Fidelis que foi minha maior incentivadora para realização desta conquista.

As minhas filhas Stefanni e Geovanna que por muitos momentos estive ausente para realização de minha formação, a minha sogra Suzete Inês Rocha por todo zelo para com minha filha nos momentos em que precisei.

A todo corpo universitário administrativo e docente pela acolhida e apoio incondicional durante todo este tempo, a professora Andrea Ferreira Delgado que trouxe luz para meu projeto de pesquisa com toda sua dedicação e conhecimento.

As colegas de turma que se tornaram uma grande família dividindo suas dificuldades experiências e conhecimentos nesta trajetória de busca por algo novo e desconhecido, a minha amiga e parceira de estágio Paula Regina Barbosa por todo carinho e dedicação que teve para comigo.

E, por fim, minha orientadora inspiradora, professora Claricia Otto, a qual tive a grande oportunidade de conhecer e ser monitora de sua disciplina durante dois semestres. Agradeço por todo tempo dedicado e comprometimento não só com este trabalho mas para comigo enquanto pessoa, os mais sinceros agradecimentos!

RESUMO

Este trabalho realiza uma reflexão e análise sobre o papel do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental com foco no ensino da história regional, especialmente no que tange às diversidades étnico-raciais (indígenas e africanas e de seus descendentes). Toma como fonte principal o livro didático de história regional, “Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura”, destinado ao 4º e/ou 5º anos do ensino fundamental. Esse livro foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas edições de 2004, 2007, 2010 e 2013. Além dessa fonte, utilizei a legislação relativa ao tema, tais como, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Guias do Livro Didático e bibliografia pertinente ao assunto. Como objetivo principal procurou analisar como os povos indígenas e africanos e afrodescendentes são representados no referido livro didático. A metodologia consistiu em leitura, descrição de trechos e imagens da obra didática e levou a identificar, por meio da análise, a permanência de estereótipos em torno dos referidos grupos sociais. Ademais, a abordagem situa essas populações predominantemente num passado distante, ou seja, sem uma efetiva relação com o presente, aspecto fundamental no ensino de história da atualidade.

Palavras-chave: Livro didático; Diversidade étnico-racial; História regional; Ensino de História para crianças.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade apresentar um estudo de aspectos do livro didático de história regional denominado “Santa Catarina de todas as gentes: História e cultura”, destinado às turmas de 4º e/ou 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental. Os aspectos que recortei para análise são os que abrangem o tema da diversidade, especialmente sobre afrodescendentes e indígenas, temas a serem contemplados, de forma obrigatória, no material didático em decorrência das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Vale ressaltar que esse livro didático foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas edições de 2004, 2007, 2010 e 2013.

O problema de pesquisa foi o de perguntar-se sobre qual é o compromisso de uma obra de história regional, direcionada aos alunos do 4º e do 5º anos, no sentido de levar à compreensão de costumes e de culturas, da diversidade étnica e racial, as diferentes culturas existentes no estado catarinense. Ou seja, como essa obra didática aborda, representa as populações africanas, afrodescendentes e indígenas. Além disso, este estudo se justifica pela necessidade de investigar em que medida essa obra contempla as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Leis que abordam a identidade e diversidade das populações em Santa Catarina.

Os caminhos metodológicos utilizados foram abordagens bibliográfica¹, descritiva², qualitativa³ e pura ou básica.⁴ Além da revisão da literatura pertinente, como fontes principais tomei o livro didático de história regional “Santa Catarina de todas as gentes: História e cultura”, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o

¹ A pesquisa bibliográfica é entendida como a fase da pesquisa que tem por objetivo, ajudar na definição de objetivos e levantar informações na medida em que se caracteriza pela busca, recorrendo a documentos, de uma resposta a uma dúvida, uma lacuna de conhecimento” (MICHEL, 2005).

² Segundo Collis e Hussey (2005, p. 24) a pesquisa descritiva “descreve o comportamento dos fenômenos. Usada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema em questão”.

³ Para Marconi e Lakatos (2006, p. 269) a “Metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”.

⁴ Minayo (2004, p. 52) elucida que a pesquisa pura ou básica “permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento”. Assim, a pesquisa pura busca compreender o porquê de algum fenômeno de interesse do pesquisador e criar uma base de conhecimentos que permite sua abordagem.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a legislação que aborda a identidade e diversidade conforme já indicada anteriormente.

Dentre os objetivos destaco: (a) Avaliar a importância do ensino de História nos anos iniciais, crianças do 4º e 5º anos do ensino fundamental; (b) descrever o livro didático, “Santa Catarina de todas as gentes: História e cultura” e como este aborda o tema da identidade e diversidade: representações, cultura e costumes da população indígena e afrodescendentes; e, (c) analisar de forma crítica a forma como a obra aborda os temas indicados.

Diante dessas considerações iniciais, este trabalho está organizado em dois capítulos, além desta Introdução e Considerações finais. Em “Sobre a História escolar nos anos iniciais do ensino fundamental”, aponto elementos sínteses em torno da importância do ensino e da aprendizagem de história e da constituição de identidades e diferenças desde os primeiros anos de escolarização, incluindo elementos centrais das Leis 10.639/2003 e 11.645/3008. No capítulo “Livro didático de História regional para os anos iniciais do ensino fundamental”, descrevo as Unidades do livro didático de história regional “Santa Catarina de todas as gentes”, que se reportam aos povos indígenas e africanos e seus descendentes. Ainda, nesse capítulo, analiso as representações acerca dessas populações apontando para as lacunas da obra, identificando as possibilidades para tratar sobre a diversidade, mas também, em decorrência da forma como apresenta os referidos temas, possui muitos limites.

2 SOBRE A HISTÓRIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ato de ensinar, ao contrário do que pode ser entendido por simples disposição de conteúdo e cobrança de tarefas para a consolidação do aprendizado, não está, de forma alguma, por mim caracterizado ou conceituado por esse pensamento. Para Freire (1996, p. 21) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É com essa indicação freiriana que inicio este capítulo em que abordo alguns aspectos centrais sobre o ensino e a aprendizagem de História para crianças. Isso tem sentido porque falar em História é pensar em produzir conhecimento com base em pesquisas, sejam elas de cunho acadêmico ou escolar.

Ensinar pode ser então considerado o ato de indagar, constatar, sugerir, intervir e educar, exigindo daquele que dele faça às vezes, o conhecimento e preparo necessário para tal, oferecendo para os seus alunos a oportunidade de contextualizar os saberes e, assim, de potencializar a sua capacidade criadora, fomentando o conhecimento em bases críticas. Ademais, na troca de experiências e informações que possibilitem às crianças entenderem o seu papel enquanto sujeitos de sua história, reconhecendo erros de antepassados e a partir deles construir saberes que lhes acompanharão pela vida afora.

O ensino de história, portanto, traz consigo grande significado para a vida. O aluno ao conceber fatos ocorridos no passado, elabora uma comparação como o presente e desenvolve sua perspectiva futura. No espaço e no tempo ele se transporta para o momento histórico e vive aquela situação compreendendo conflitos e sentimentos, os quais colaboram para a formação e fortalecimento de suas ideias, quanto à vida de seus antepassados, situando-se frente às diferenças e a diversidade, refletidas no convívio e relacionamento social, formando conceitos e livrando-se de preconceitos.

A história não pode, de maneira alguma, ser compreendida como um relato de fatos ocorridos tão somente no passado, sem a profundidade que sua interpretação e pesquisa exigem, não é o folhar de um livro e elogiar figuras de destaque. Não se apresenta como um campo neutro (estático, imobilizado), é, pois, um lugar que mobiliza o sujeito, convida-o a pensar, debater significar e ressignificar o conteúdo. É um exercício de trazer para o seu convívio as

representações do passado e a sua influência sobre o cotidiano, compreender as transformações pelas quais passaram e passa a sociedade em função da ação das pessoas sobre o meio nos diversos tempos. É, também, identificar as permanências, as mudanças lentas e/ou velozes ao longo dos tempos.

Nesse sentido, pelo estudo da história podemos saber sobre os grupos humanos que nos antecederam, suas práticas culturais, seus costumes transmitidos de geração para geração, no que influenciaram e influenciam ainda a vida em sociedade.

Muitas transformações se fizeram sentir sobre o ensino de História para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma mudança, entre outras, pode ser caracterizada no momento em que acontece a desvinculação da disciplina Geografia. A partir de então, a História voltou a consolidar-se como matéria específica. Na visão de Oliveira (1995, p. 263-264) “poucos historiadores interessam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico. Muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender história nas séries iniciais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n. 9.394/96, contempla questões relacionadas ao que ensinar em História na contemporaneidade. A referida Lei em seu artigo 26, parágrafo 4º destaca: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.”, levando em consideração o conteúdo programático de História relacionado às características locais e regionais da cultura, economia e da clientela. Essas questões buscam trazer o sujeito para mais próximo de sua vivência histórica, daquilo que afeta sua vida em sociedade.

A Lei ainda deixa claro, em seu artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, **na convivência humana**, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.**” (BRASIL, 1996. **Grifos meus**).

É nesse sentido que o ensino de história nos anos iniciais busca o envolvimento da criança na construção de sua própria história, de sua própria identidade em processo de constituição. Compreendendo seu lugar no mundo e seu contexto histórico, a criança poderá melhor desenvolver seu sentimento de pertença, sua identidade. Isso também se encontra observado nos PCN (BRASIL, 1997). Um

dos objetivos e fundamentos do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental está ligado à identidade. O princípio da identidade no ensino de história tem grande relevância para que o indivíduo se reconheça como agente social, partindo de sua própria interpretação da comunidade dos acontecimentos e da época em que vive e no grupo onde se encontra inserido, bem como, da diversidade e diferenças que presencia neste convívio, da memória cultural, crenças e costumes que lhe são transmitidos.

O fato da valorização do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental está relacionado à produção da identidade relacionada à diversidade, dos povos e suas representações. No caso da nossa sociedade e espaço, somados às propostas curriculares elaboradas pelos estados e municípios. Assim, o que se pretende demonstrar com esta iniciativa é que, o ensino de história deve ser entendido como uma questão própria da sociedade, suas diferenças e igualdades, da diversidade que forma a sua identidade no caso a sociedade brasileira na conquista de seus direitos (cidadania) “no conhecimento de sua história o espaço de construção de sua identidade” (BRASIL, 1997, p. 4-5).

Para Florescano (1997) o professor no ensino desenvolve estratégias de ensino e de aprendizagem de forma que possa estimular o aluno a compreender sua trajetória de vida vinculada à trajetória de tantas outras gerações que o precederam.

Assim, a disciplina de história ganha o seu lugar dentro da grade curricular, como conteúdo específico pela relevância do contexto histórico para a formação social de nossa sociedade, favorecendo a compreensão da cidadania e das identidades culturais. Nem sempre, desde sua instauração como disciplina escolar em 1837, a história escolar foi compreendida tal como é na atualidade. Diante disso, é importante visualizar aspectos de sua trajetória que culminou nos destaques ao ensino de História nos anos iniciais conforme consta nos atuais PCN, abordados no item 2.1.

2.1 Ensino de História e a legislação sobre a diversidade étnico-racial

Desde o tempo do Brasil imperial (1822-1889), o ensino de história para as crianças estava ligado à igreja católica, sempre com caráter optativo e não obrigatório, pois prevalecia a vontade do estado sobre a sociedade em tempos que a Igreja e o Estado eram poderes que não se dissociavam.

Nesse período da “construção civilizatória do Brasil” prevaleceu a catequese e formação educacional identificada com a civilização de um povo identificado como “primitivo”, tendo por objetivo “fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã a população” (BRASIL, 1997, p.19).

Com a criação do colégio Dom Pedro II, em 1837, (instituição identificada com a educação da elite), a disciplina de história foi instituída como matéria curricular, claro que sempre induzida aos conteúdos cristalizados sob o olhar da Igreja e do Estado. Por muito tempo a ênfase foi dada ao estudo da História Universal e da História Sagrada. No final da década de 1870, os conteúdos de história foram ampliados nos programas curriculares da escola primária (OLIVEIRA, 2003).

Assim, no decorrer do século XIX o conteúdo estudado, relacionado a disciplina de história adquiriu caráter menos fechado e passou por mudanças. Segundo o que pontua Fonseca (2004, p. 47), “ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador eram cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso”. Toda esta mudança também foi marcada e influenciada pela criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Com essas transformações, pelo que se passou no currículo do estudo historiográfico com a mudança nas relações do trabalho na república brasileira e com a chegada de imigrantes vindos de países europeus, o ensino de história passa a adquirir um caráter civilizatório e patriótico, identificando o ensino dos valores cívicos da Pátria que destacavam seus “heróis”, com relação às “tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional” (BRASIL, 1997, p. 23).

Em 1931 com o processo de reforma Francisco Campos, com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, a educação no país passou por um novo direcionamento. Houve a introdução dos estudos sociais no lugar da disciplina de História e Geografia. Nessa alteração, o que passou a se dar importância foi o estudo episódico da sucessão de governos, no estudo de biografias de personagens tornados importantes (FONSECA, 2004).

Em 1942 e após a Reforma Gustavo Capanema, fora instituído nos currículos das escolas “a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos” (BRASIL, 1997, p. 24). Dessas mudanças veio a insatisfação e reservas críticas de professores quanto ao ensino de história que destacavam mais o estudo

das civilizações do que propriamente a história do Brasil. Assim, passou-se à constituir no conteúdo de estudo da história à “formação do povo brasileiro” seguindo-se a relação da identidade étnica da população brasileira, constituída por brancos, negros e índios.

No ano de 1971, a Lei n. 5.692/71, em tempos da ditadura militar, houve a união das duas disciplinas História e Geografia, tornando-se assim, uma só disciplina: Estudos Sociais. Disciplina que objetivava disciplinar o aluno pelos valores da ordem, sem a preocupação com a contextualização da ação humana como agente e construtor da história (FONSECA, 1993).

Como acrescenta Oliveira (2003), através do estudo da história é que podemos compreender o hoje como resultado das influências anteriores e refletir sobre a construção de uma sociedade, que respeite as diferenças e conviva com a diversidade formadora da identidade do nosso povo dos seus valores e cidadania (OLIVEIRA, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como proposta para a área de História, buscou observar como objetivos dos mais relevantes destacar a identidade social. Partiu-se para o entendimento dos fundamentos e aspectos que levam ao envolvimento coletivo de noção das semelhanças e diferenças (diversidade), “na construção das noções de continuidade e de permanência” tendo em vista a relação dos conceitos do saber histórico escolar: do fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico (BRASIL, 1997 p. 32-33).

A Constituição brasileira de 1988 contribuiu para mudar a consciência e as noções de sociedade, apropriando-se da temática do direito da dignidade da pessoa humana, veio ressaltar a necessidade de se entender quem somos como povo, das mais variadas miscigenações: etnias, raças e credos, valorizando-se os conceitos de identidade, diversidade e respeito à dignidade do homem como ser social (BRASIL, 1988).

A consolidação da LDB n. 9394-96, influencia a construção do texto dos PCN na discussão quanto às noções do tempo histórico e dos referenciais culturais de um povo, na construção de sua identidade, o que conduz para um processo reflexivo quanto ao nosso tempo (sociedade atual) da diversidade étnica e cultural tão importante para a construção e noção de cidadania. Nesse contexto, a cultura e construção da identidade, constituem-se na busca do reconhecimento da memória

de um povo como o direito à cidadania no seu conjunto de significados (BRASIL, 1996).

Para tanto, considera-se necessário observar duas importantes Leis do ordenamento jurídico brasileiro, que versam diretamente sobre a identidade e diversidade: a Lei n. 10.639/03 que versa sobre a cultura afro-brasileira, bem como a Lei n. 11.645/08 que identifica a cultura indígena, ambas obrigando a que se trabalhe sobre essas populações nas escolas.

A Lei n. 10.639/03 vem oferecer a oportunidade de inserção do estudo da história afro-brasileira e africana como diretrizes curriculares para o ensino fundamental desde os anos iniciais. Nesse sentido, a cultura afro-brasileira é observada pelos professores, a música, a dança, a culinária, o pensamento de importantes intelectuais negros e as crenças e religiões africanas. O artigo 79 da Lei n. 10.639/03 apresenta a seguinte redação: “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”, em uma homenagem feita ao líder quilombola Zumbi dos Palmares. Dia marcado pela luta contra o preconceito racial (BRASIL, 2003).

Em seu artigo 1º, a Lei n. 10.693/03 destaca:

O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

A partir da confirmação desta Lei e sob esta temática, a História da cultura afro-brasileira vem sendo trabalhada em sala de aula. Para isso, os livros didáticos também passam por adaptações, oferecendo como ferramentas múltiplas de ensino a iconografia (imagens), pinturas, fotografias e outras produções; representações artísticas como a dança, a capoeira e as lendas do povo afro representadas em forma de teatro, entre outros.

Assim, em tese, o ensino de história a partir da Lei 10.639/03 vem garantir a valorização da cultura afro-brasileira presentes nas representações culturais: modo de vida, costumes, lendas, crenças e religiões, enfim, as matrizes que formaram a diversidade da cultura brasileira. Para a concretização das ações pedagógicas e o cumprimento da referida Lei é realizado um acompanhamento, por meio dos órgãos que regem a educação nos estados e municípios, da direção e as equipes pedagógicas na realização de projetos e na didática correspondente, observando-se

a importância da cultura afro no desenvolvimento da sociedade brasileira, enfatizando, a luta contra o preconceito e a discriminação.

Igualmente, a Lei n. 11.645 de 10 março de 2008, veio obrigar a tratar sobre a identidade e cultura indígenas, tão negligenciada no ensino. Sabemos o quanto estes povos foram vilipendiados e a negação à sua memória e cultura seria como relegar ao esquecimento informações tão importantes para a formação social e cultural do Brasil (da história da formação do nosso país), desmerecendo seus direitos e sua diversidade. Esse instrumento legal, em seu artigo 26, obriga o estudo sobre a identidade indígena e passou a vigorar com a seguinte redação:

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 brasileiras**. (BRASIL, 2008, **grifos meus**).

Essas Leis buscam a afirmação da identidade e cultura dos povos afros e indígenas que com a sua força de trabalho, seus valores e cultura são a base de formação do nosso país. Contempla a obrigatoriedade do ensino da história do Brasil no ensino fundamental, que assume a temática da escravidão e do preconceito como feridas históricas na nossa história, destacando a representação tais como crenças, costumes e culturas. Enfim, da diversidade afro e indígena como pilares da formação de nossa sociedade.

Essa iniciativa leva a mudança de paradigmas, da consciência da diversidade da nossa construção social, o que faz da história um instrumento de ensino capaz de livrar as novas gerações da “amnésia social” que compromete o reconhecimento de suas identidades individuais e coletivas.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 136) pondera que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma

como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História”.

O estudo de história nos anos iniciais do ensino fundamental deve investir no aluno e sua autonomia, na sua formação como sujeito crítico, sujeito transformador da história que se constrói no dia-a-dia da comunidade e sociedade em geral. Estudando as relações estabelecidas no tempo passado, o aluno percebe o processo da história e compreende as transformações ocorridas e a sua influência sobre o tempo presente, como potencial para mudanças futuras em nossas vidas.

Para que possam ser valorizadas os costumes e raízes culturais que compuseram e compõem a nossa sociedade é necessário fazer com que as crianças tenham contato com esse conteúdo, favorecendo o seu relacionamento com as diferenças e semelhanças, tornando-se atrativo o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa direção, é primordial que o material didático destinado aos professores seja atrativo, renovado, de acordo com o que indica a legislação, ou seja, sem estereótipos, preconceitos e livre de anacronismos. Desse modo, no próximo capítulo, faço recortes a fim de descrever aspectos do livro didático de história regional, destinado às crianças dos anos iniciais (4º e 5º anos), Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura.

3 LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA REGIONAL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os livros didáticos de todas as áreas de conhecimento passam pelo crivo de aprovação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Nas edições dos PNLD de 2007, 2010 e 2013, foram avaliados e aprovados livros de história regional, ou seja, um ensino regionalizado com o seu conteúdo voltado à identidade dos povos do seu estado, município ou cidade, num país continental e de tantas diferenças: de costumes e representações culturais que definem a sua diversidade. É o Guia do PNLD, o qual apresenta as resenhas dos livros aprovados, que serve de instrumento para que professores escolham os livros.

O PNLD como programa de distribuição do livro didático do Ministério da Educação e Cultura (MEC) busca oferecer maior e melhor qualidade do conteúdo programático de ensino, o que favorece o professor no desempenho de suas atividades e trabalhos pedagógicos. Consideradas essas melhorias, o professor deverá ainda superar as limitações que possam existir no material e, reunindo suas competências e saberes desenvolvidos realizar projetos pedagógicos para complementar possíveis lacunas do conteúdo.

Lopes (2007, p. 212) destaca que alguns professores utilizam o livro didático como um roteiro estrito, “se tornando um padrão curricular desejável, mesmo quando se considera a possibilidade de que seja modificado de alguma forma”.

Para tanto, observa-se a necessidade de o professor lançar mão de outros instrumentos pedagógicos em paralelo ao livro didático, com a finalidade de contemplar as possíveis limitações. Das considerações feitas pelos PCN relacionadas ao conteúdo curricular destinado ao estudo de história nos anos iniciais do ensino fundamental, destaca-se a valorização e respeito à identidade cultural do povo brasileiro ‘afrodescendentes e indígenas’ (Lei n. 10.639/03 e 11.645/08), no respeito à diversidade, transformando a escola em um espaço de convívio democrático, onde o ensino de história evidencie a atual presença não tão somente as heranças culturais dessas populações (CAVALLEIRO, 2001).

Todavia, é necessário observar se um dos materiais didáticos aprovado por três vezes consecutivas cumpre a legislação e subsidia o professor a desenvolver um trabalho tal como idealizado pelos legisladores e por parcela significativa de professores e professores formadores.

3.1 “Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura”

A obra é da editora Base, tem como autoras, Neide Almeida Fiori e Ivone Regina Lunardon. Suas ilustrações são assinadas por Carlos Cesar Salvadori. Neide Almeida Fiori, mestre em Ciências Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, tendo em sua trajetória acadêmica principal a Universidade Federal de Santa Catarina. Ivone Regina Lunardon: professora do ensino fundamental e formada em história pela Universidade Federal do Paraná (trabalhou até sua aposentadoria junto a Secretaria de Educação de Curitiba no laboratório de base e formação de professores para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental).

Após leituras e reflexões acerca do ensino de história nos anos iniciais, penso que o ensino de história possui uma função social de formar sujeitos críticos e reflexivos onde sua identidade, memória e pertencimento não sejam negligenciados.

O livro didático dentro desse contexto é utilizado como uma ferramenta identificada com o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se suporte para que o aluno juntamente com o professor consiga organizar e sistematizar os conhecimentos históricos.

O que não pode ocorrer é a simples utilização desse material como única e exclusiva ferramenta. Cabe ao professor a responsabilidade de ir além desse material, enfatizando a imensidão de recursos naturais, visuais e tecnológicos que este pode e deve disponibilizar ao aluno; sempre levando em conta o conhecimento prévio que este traz consigo.

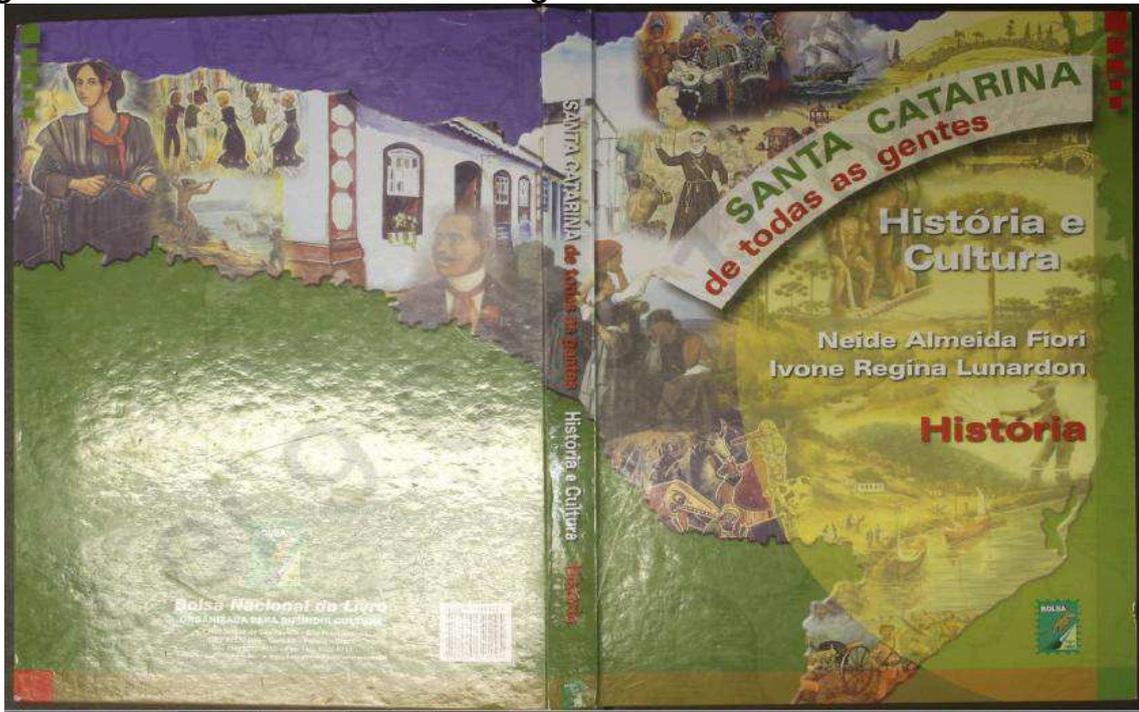
Dentro da disciplina de história o livro didático é visto como um documento de suporte documental que possui uma narrativa acerca de seleção de conhecimentos históricos. Cainelli (2010, p. 27), afirma:

Aprender história seria: discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. Olhar para o outro em tempos e espaços diversos. A experiência de cada um nesse sentido se expandiria com a compreensão das experiências dos outros [no presente e no passado].

Dentre as edições aprovadas, para estudo e análise de seu conteúdo que trata dos indígenas e afrodescendentes, bem como sua diversidade e pluralidade, tomei a edição do ano de 2004.

“Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura” está configurado, dividido e distribuído em 272 páginas, apresenta capa contendo título, ilustração e autores possui lombada com a presença do título apenas não contemplando em ambos ano de edição e editora responsável (Figura 1).

Figura 1: Santa Catarina de todas as gentes: História e cultura



Fonte: FIORI, Neide Almeida; LUNARDON, Ivone Regina (2004).

Possui, também, folha de rosto contendo título, ilustrador, ano, edição 2005, informações sobre as autoras e em seu verso apresenta referencial, editora, colaboradores e ainda uma segunda folha de rosto com breve apresentação do livro e agradecimentos.

O Sumário se organiza da seguinte forma: seis unidades com título e dentro de cada unidade subtítulos acerca de determinados assuntos, cada qual com seu início de página. Cada unidade possui folha de rosto com título e subtítulos a serem tratados dentro da mesma unidade. Nas respectivas unidades podemos observar a presença de anexos ou quadros no corpo e final de cada texto direcionado aos alunos acerca de curiosidades e reflexões. Em suas últimas páginas possui glossário e bibliografias.

O Livro apresenta no seu desenvolvimento Unidades e delas derivam seções e subseções com assunto relacionado, assim está descrita a sua sequencia.

- a) Unidade 1: O estado de Santa Catarina, ontem e hoje: (Páginas 08 – 33) - Santa Catarina na região Sul; Tordesilhas, um acordo entre Portugal e Espanha; A divisão da terra; Mudam as Fronteiras; Brasil Independente; Tempos Republicanos; Símbolos nacionais; Símbolos de Santa Catarina; O Brasil como Federação; Poderes que governam o Brasil; Constituição a lei maior.
- b) **Unidade 2: Populações Indígenas (Páginas 38 – 75):** Tempos atuais; Antes do descobrimento; Sambaquis; Inscrições Rupestres; Nos tempos do descobrimento; Grandes grupos; Carijós; Bandeiras e bandeirantes; Ação dos Jesuítas; As lutas; Xokcleng e Botocudos; Os bugreiros; Kaigang oroados; Kaigang e brancos; Guaranis; Os Guaranis de hoje; As reservas indígenas.
- c) **Unidade 3: População de origem africana (Páginas 80 – 104):** No Brasil atual; Vindos da África; Uma nova vida; Sofrimento e revolta; Acampamento guerreiro; Enfim a liberdade; Enfrentando dificuldades; Em terras catarinenses; Vendidos e comprados; Fuga para as matas; Gente de destaque; Cenas do cotidiano; Uma homenagem.
- d) Unidade 4: Expansão Territorial (Páginas 108 – 147): O território catarinense; As primeiras expedições; A expansão portuguesa; São Francisco do Sul; Nossa Senhora do Desterro; Santo Antonio dos Anjos da Laguna; A lagunense Anita; Novamente Desterro; As fortalezas; A vinda dos açorianos; Armações de baleia; A invasão espanhola; Rumo às minas; Caminho do gado; Tropas e tropeiros; Território contestado; Companhias estrangeiras; Conflitos sociais na atualidade; Desbravamento do oeste.
- e) Unidade 5: Chegam os imigrantes (Páginas 156 – 207): Viajando por Santa Catarina; Em busca do paraíso; Saindo da Europa; Navegando pelo Atlântico; O Brasil e a imigração; Imigração e colonização; O desembarque; Os primeiros a chegar; Preparando o terreno; A compra da terra; O trabalho livre; A pequena propriedade; Os confrontos; Diversidade de origens; Poloneses; Ucrânios; Sírio-libaneses; Gregos; Aprendendo a língua; Da Itália para o Brasil; Colônias ao norte do estado; Os italianos no sul do estado; Vindos da Alemanha; Colônia

de Blumenau; Colônia Dona Francisca; Mudam os meios de transportes; Colônia e imprensa.

- f) Unidade 6: Maneira de viver (Páginas 210 -263): Pensando sobre cultura; Cultura como modo de viver; Semelhanças e diferenças; A alimentação; Frutos do mar; Café colonial; Polenta italiana; O dia de fazer doces; O pão por Deus; As construções como formas culturais; Festa de Reis; Festa do Divino; As águas termais; As termas da região oeste; Convivendo com animais; Boi de mamão; Outubro alegre; Oktoberfest; Tempos festivos; O planalto canta; Raízes africanas; A presença indígena; Obras de arte e brincadeira de criança
- g) Glossário;
- h) Bibliografia.

Na sequência descrevo o conteúdo das duas unidades: Unidade 2: Populações Indígenas e Unidade 3: Populações de origem Africana.

3.1.1 Populações Indígenas descritas pela obra

Esta unidade tem por objetivo e finalidade apresentar a cultura e costumes das populações indígenas que estavam presentes no território brasileiro, antes do descobrimento do Brasil, ou seja, da chegada dos portugueses e espanhóis em nossas terras. O conteúdo, em subseções, assim se apresenta:

- Tempos Atuais: caracteriza o Brasil como um dos países mais populosos do mundo. Toma como base o senso (IBGE) do ano de 2000 que destaca a população brasileira com aproximadamente 171 milhões de habitantes. População onde predomina a diversidade racial. Os portugueses, indígenas e africanos originaram a população deste país. No processo de miscigenação, ou seja, a mistura das raças podemos citar os caboclos que resultam da mistura entre o índio e o branco. Segundo Fiori e Lunardon (2004, p. 38) 'Chama a atenção a existência de um grande número de brasileiros cujos pais ou mesmo antepassados não pertencem à mesma raça; o IBGE denomina-os de 'pardos''.
- Em 2002 a população de estado de Santa Catarina era estimada em 5.500.000 habitantes, ocupando o 11º lugar neste contexto. Tanto quanto o restante do Brasil teve como origem os portugueses, indígenas e africanos.

Na sequência veio se somar à esta população, os imigrantes alemães, italianos, noruegueses, poloneses, japoneses, sírio-libaneses, entre outros. Imigrantes que saíram de seus países para tentar uma nova vida em terras estranhas, aportando em Santa Catarina a qual escolheram para trabalhar e viver. Afirma-se que no território onde hoje se encontra o Estado de Santa Catarina, até antes de 1500 aqui já se encontravam como primeiros habitantes, os índios.

Figura 2: Mapa do Brasil antigo (1519)



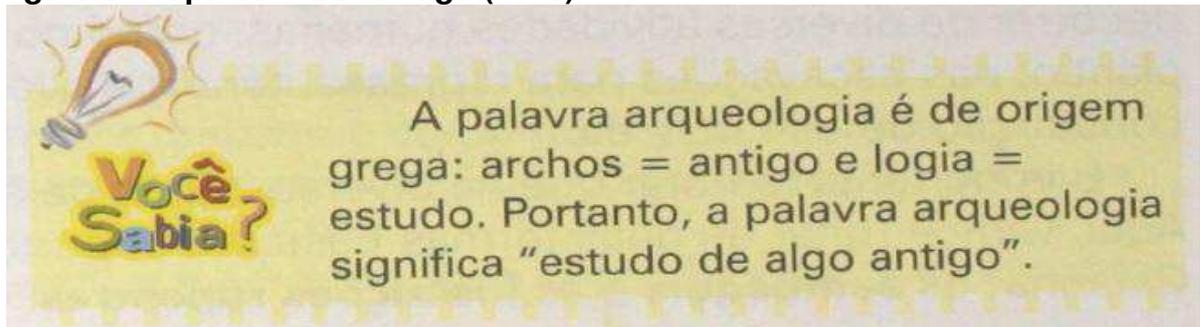
Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 38);

Do texto observado nesta primeira subseção, que procura destacar a presença indígena em terras catarinenses, penso que a obra não observou a diversidade também entre os indígenas bem como a denominação de seus diferentes povos. Assim, na obra, figura com maior destaque os espanhóis e portugueses como colonizadores, bem como os imigrantes. Não seria esta seção especificamente da população indígena, suas culturas e costumes? Avalio que o texto está muito mais descrevendo a localização geográfica e de localização de dados demográficos. Claro que isso também tem sua importância, mas, acaba fugindo de focar o assunto de acordo com os termos previstos na legislação. Na continuidade da observação da obra, temos:

- Antes do Descobrimento: existem dados como; pistas e sinais, de que há 12000 o território brasileiro já era habitado, por povos denominados “populações pré-históricas”. Vestígios estes encontrados em várias regiões, indicando vestígios de vida humana em tempos bem distantes, observam-se destes: pedras polidas, machados, pontas de flechas, vasos de argila (onde foram encontrados esqueletos humanos). Quando mais de um

destes elementos são encontrados juntos denominam-se “Sítios Arqueológicos”, assunto que é fonte de estudo de várias ciências. Uma destas ciências chama-se Arqueologia. O livro na página 49 destaca uma seção com o enunciado “Você Sabia?” (Figura 3).

Figura 3: Mapa do Brasil antigo (1519)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 39).

Essa seção e a citação nela disposta, não se encontram devidamente identificada por fonte. O profissional arqueólogo e seus assistentes dedicam-se ao estudo de sítios arqueológicos já localizados e outros novos, na busca de vestígios que identifiquem pistas que remontem à ação do homem no passado (FIORI; LUNARDON, 2004 p. 49).

Esses sítios arqueológicos podem ser encontrados de forma casual como resultado de atividades humanas: nas escavações para a edificação de represas, minérios, em túneis e alicerces para edifícios, na construção de estradas, entre outros. São variados os tipos de sítios arqueológicos (Figuras 5 e 6).

Figura 5: Sítio Arqueológico – Garopaba do Sul



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 40).

Figura 6: Laboratório de Arqueologia – Museu Universitário (UFSC)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 40).

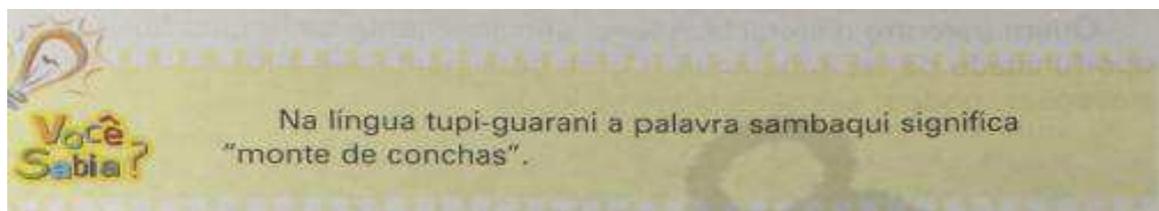
Duas formas de sítios arqueológicos são tratadas neste livro: Sambaquis e as Inscrições Rupestres.

- Sambaquis: estes achados são de grande importância pois nos revelam como viviam e quais os hábitos dos povos pré-históricos, de como viviam e do que se alimentavam. Descreve os sambaquis como: o acúmulo e

resíduos alimentares deixados pelas populações antigas (restos de alimentos, restos de animais marinhos: ossos de peixes, baleias, cascas de mariscos, até mesmo tatus e jacarés). Também são encontrados vestígios de materiais utilizados como ferramentas rústicas de trabalho e caça. Instrumentos usados pelas populações antigas para bater, furar, serrar (machados e pontas de flechas).

Dispõe na seção “Você Sabia?” o significado de sambaqui na língua indígena Tupi-Guarani: (Figura 7):

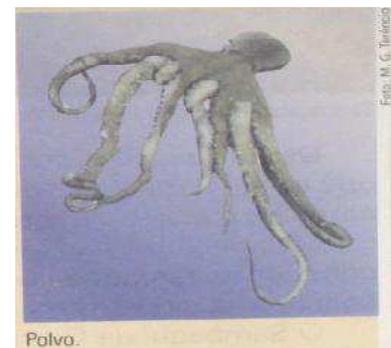
Figura 7: Seção “Você Sabia?” – Significado da palavra Sambaqui



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 41).

Esses sambaquis (monte de conchas), podem ser encontrados em terras onde hoje está situado o Estado de Santa Catarina, populações que aqui viviam há cerca de 5.500 anos. Povos que moravam às margens de rios ou sobre areias de praias (dunas) caracterizados como locais bastante úmidos. Alimentavam-se de frutas, produtos da caça, peixes e principalmente de moluscos (ostras, mariscos, polvos, etc). (Figura 8).

Figura 8: Moluscos: Ostras, Mariscos e Polvos



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 41);

Figuras que demonstram alimentos típicos de regiões litorâneas, comumente estas regiões são campos em que predominam os sambaquis. Podem ser vistos na região sul do Brasil, geralmente são altos bancos de areia, formações elevadas facilmente percebidas de longe (Figura 9):

Figura 9: Sambaqui da Figueira - Jaguaruna



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 42).

Em Santa Catarina podem ser vistas muitas destas formações (Sambaquis do Litoral Catarinense). Infelizmente muitos destes sítios arqueológicos que muito podem nos contar da história das populações primitivas, vem sendo destruídas pela ação humana. No Sul do estado de Santa Catarina (Laguna) é possível encontrar vestígios do que era o Sambaqui da Carniça (aproximadamente 25 metros de altura e outras centenas de comprimento), hoje dele resta apenas a base.

Na sequência destacam-se a seção “Você Sabia?” em conjunto com a figura que nos revela a imponência do Sambaqui de Garopaba do Sul, visto do alto (Figura 10).

Figura 10: Seção “Você Sabia?” – Sambaqui Garopaba do Sul (Vista aérea)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 43);

O próximo assunto abordado nesta unidade é também denominado como tipo de sítio arqueológico “Inscrições Rupestres”, tais como figuras e representações deixadas pelas populações pré-históricas que nos revelam muito de suas crenças e costumes como raízes históricas, vestígios da existência de vida humana há milhares de anos antes dos nossos tempos.

- Inscrições Rupestres: representações da existência de vida humana pré-históricas, encontradas em grutas e cavernas. Desenhos e formas variadas de figuras gravadas rusticamente sobre rochas, Lages e pedras. Figuras geométricas de pessoas e animais.

A seção “Você Sabia” relacionada a este assunto procura esclarecer o significado da palavra “Rupestre” (Pintura e Gravação) e destaca na figura 11, figuras rupestres encontradas na praia do Santinho em Florianópolis (SC).

Figura 11: Seção “Você Sabia?” - Rupestres (praia do Santinho, Florianópolis)

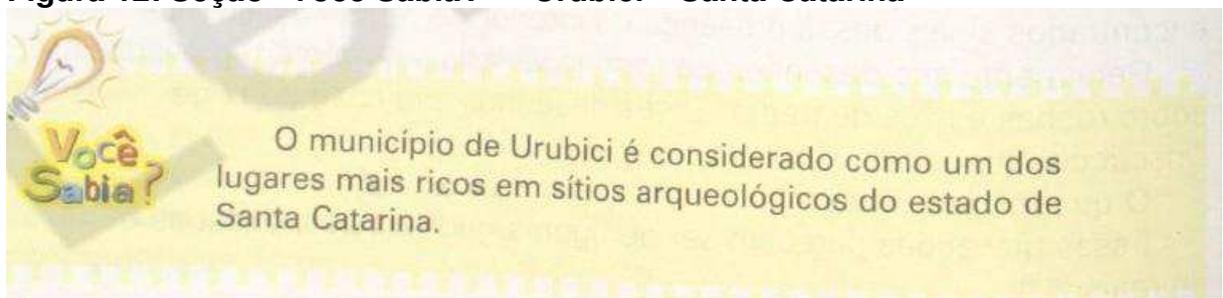


Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 44).

Em Santa Catarina foram encontrados sítios arqueológicos com estas características em várias regiões. Em 1998 por resultado de escavações foi encontrada uma aldeia pré-histórica uma aldeia com cerca de 10 cabanas, em Imbituba município do sul do Estado. Também revelou-se a ocorrência destes registros em Urubici, há cerca de 1.800 metros de altura em relação ao nível do mar, com vestígios conhecido como painel do Morro do Avencal, na Casa da Pedra, no Morro Pelado e Rio dos Bugres, galerias subterrâneas (grutas e cavernas) lugares de extrema beleza.

A seção "Você Sabia" que faz menção a cidade de Urubici observando sua importância como local de grande representação pré-histórica e de figuras rupestres com as configurações antes aqui mencionadas (Figura 12).

Figura 12: Seção "Você Sabia?" – Urubici – Santa Catarina

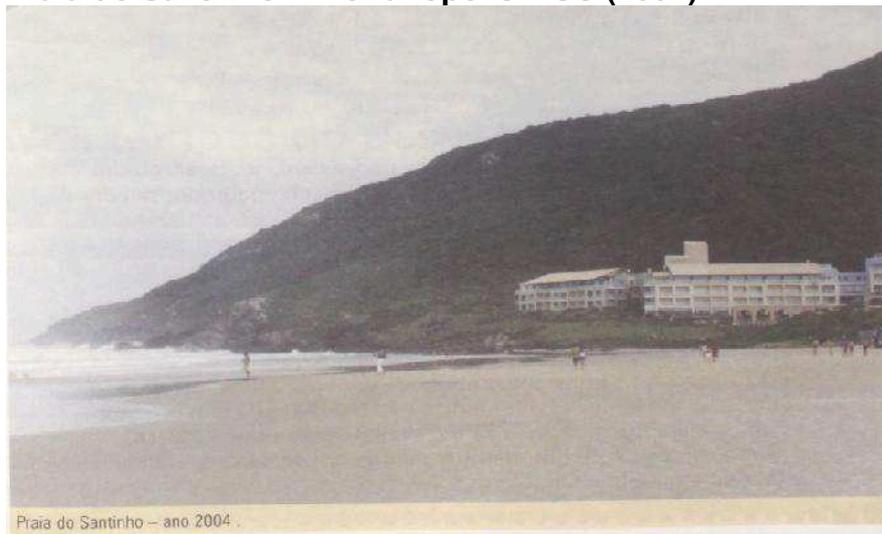


Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 44).

Em um recanto paradisíaco da ilha de Florianópolis – SC cercado por pedras, havia uma figura rupestre de tempos pré-históricos que chamava a atenção pelo seu formato, pois lembrava a figura de santos encontrados nas igrejas. Pescadores,

homens cheios de fé gostavam de rezar em frente a esta imagem, desta representação a praia local passou ser conhecida como a Praia do Santinho. Há muito esta figura estava lá e era considerado um vestígio pré-histórico, até que num dia do ano de 1946 foi destruída por algumas pessoas. A praia continuou mesmo assim com o nome antigo, hoje esta área é muito valorizada pelo turismo, com residências de alto valor e hotéis de luxo.

Figura 13: Praia do Santinho – Florianópolis – SC (2004)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 45).

Do assunto abordado, o livro destaca Na página 46, para a reflexão sobre o texto anteriormente relatado, discutindo fatos históricos contextualizados, como:

- a) Afirmações do arqueólogo João Alfredo Hohr a população pré-histórica que habitava o território onde hoje está localizado o Restado de Santa Catarina, consumiam os moluscos e acumulavam suas cascas em montes e depois residiam sobre estes montes próximos do mar. Durante milênios, geração após geração habitavam estes locais característicos conhecidos como sambaquis. A medida que estes sambaquis tomavam maior altura, passavam a servir como locais estratégicos para se resguardar de seus inimigos e avistar no mar cardumes de peixes. De acordo com Aguiar (2001, p. 17) “lugar arejado, isento de mosquitos e répteis venenosos”;
- b) As inscrições Rupestres estudadas em Santa Catarina são indicadores da região onde se localizaram povos em época pré-histórica: Laguna (3.429 anos A.P) – Ilha de Santa Catarina (Florianópolis, 4.565 anos A.P) – Joinville :(4.985 anos A.P) – Gaspar (5.620 anos A.P) – Itapiranga (10.785 anos A. P).

Outros dois textos: Texto 01: referindo-se o padre católico João Alberto Hohr /Texto 02: que se refere ao significado da sigla A.P “antes do presente” / a.C “antes de Cristo” / d.C “depois de Cristo” (Figuras 14 e 15):

Figura 14: Texto 01 João Alberto Hohr / Texto 02: siglas A.P / a.C / d.C

Leia com atenção o Texto n.º 1

O arqueólogo João Alfredo Rohr era padre católico. Realizou um trabalho pioneiro e muito importante e tem sido chamado de “pai da arqueologia catarinense”.

Neste texto ele fala sobre os “casqueiros”. Que denominação usa-se atualmente para o lugar que Rohr descreve?

Leia o Texto n.º 2

- Observe: após as referências de tempo indicadas nesse texto, vemos as letras AP.

Estas letras, AP, significam “antes do presente”. Mas, coloque atenção, o “presente” aqui referido não é o dia ou o ano em que estamos vivendo. A referência diz respeito ao ano de 1959 DC, quando se descobriu um método usado para se avaliar a idade de artefatos arqueológicos.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 46);

Figura 15: Texto 02 : sequência das considerações – siglas A.P / a.C / d.C

Isto quer dizer, dito de uma forma muito simples, que existem na região de Joinville, por exemplo, inscrições rupestres de 4 985 anos, tempo contado (de forma aproximada) a partir da época em que foram feitas até 1950.

- Com referência a datas, pode-se ainda usar as letras dC (depois de Cristo) e aC (antes de Cristo). São formas de indicar datas que têm como referência o ano do nascimento de Jesus Cristo, que é considerado como o ano 1 na contagem do tempo.

Nos fatos acontecidos depois do nascimento de Cristo normalmente não usamos as letras dC.

Exemplos:

O Brasil se tornou independente de Portugal no ano de 1822.
No ano de 2002 o Brasil foi pentacampeão no futebol.
A escrita foi inventada por volta de 4000 aC.

Assim está esclarecido como o tempo pode ser contado na história. Agora, responda às questões a seguir.

- Em qual município de Santa Catarina existem os mais antigos vestígios de povos pré-históricos?
- Onde foram encontrados os vestígios mais recentes?

Escreva as respostas em seu caderno.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 47).

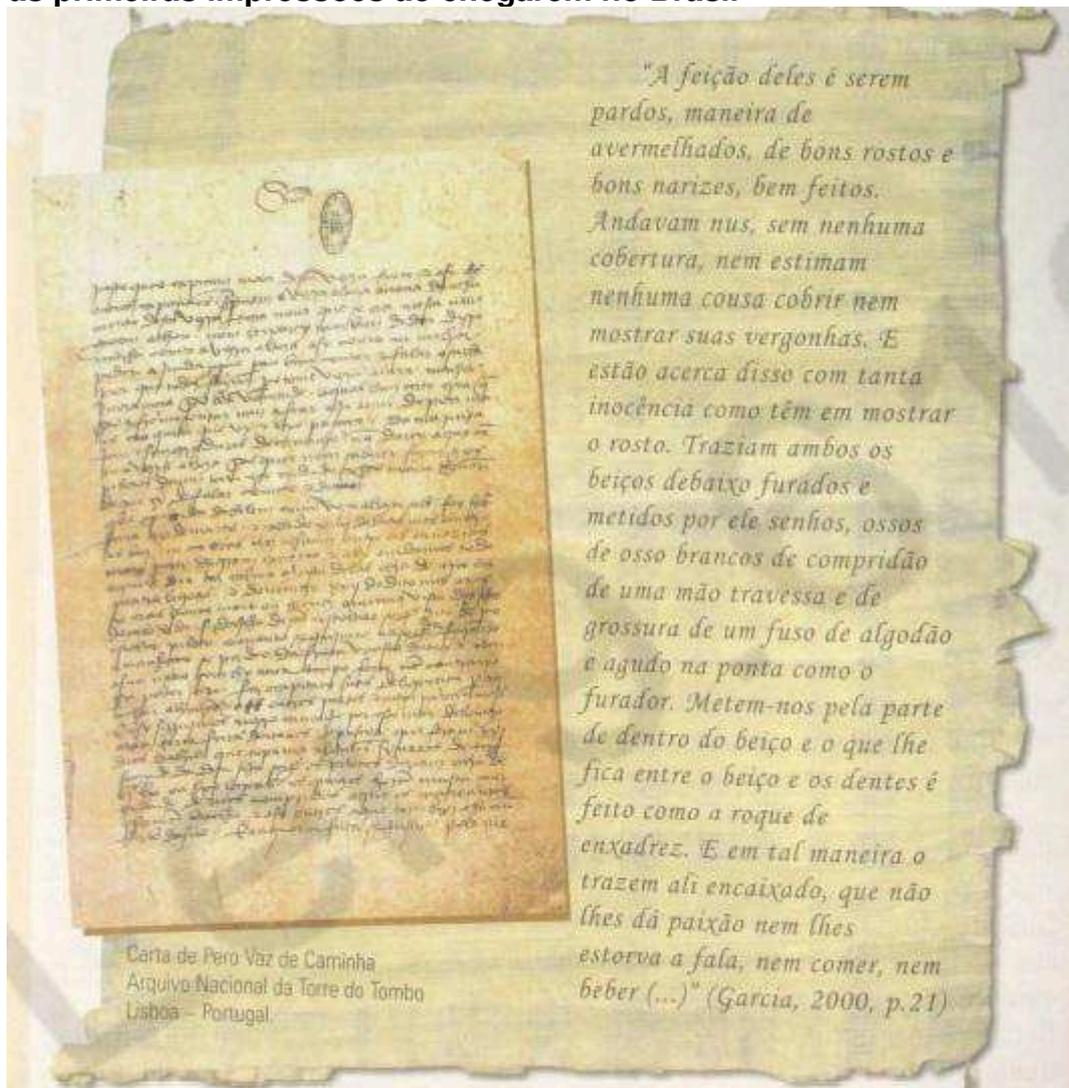
- Nos tempos do descobrimento: já nos anos de 1500 caravelas portuguesas cruzavam os mares a procura de novas terras para a conquista e exploração de suas riquezas. Quando do desembarque destes portugueses

em terras onde hoje fica o estado da Bahia, foram recepcionados por indígenas que habitavam estas terras e dela tiravam o seu sustento (Figura: 16).

Os europeus ficaram muito surpresos ao verem esta terra habitada. Assim deu-se o primeiro encontro entre os europeus e habitantes do Brasil daquela época. Estas populações são chamadas de indígenas e índios. Há dúvidas quanto ao número de indígenas que aqui residiam quando da chegada dos europeus. Alguns livros indicam que aqui havia cerca de 1.000.000 um milhão de indivíduos; outros apresentam um número bem maior. Estimando esta população em 5 milhões.

Pero Vaz de Caminha, escrivão da esquadra de Cabral, em sua carta ao Rei de Portugal descreve esses indígenas (Figura 16).

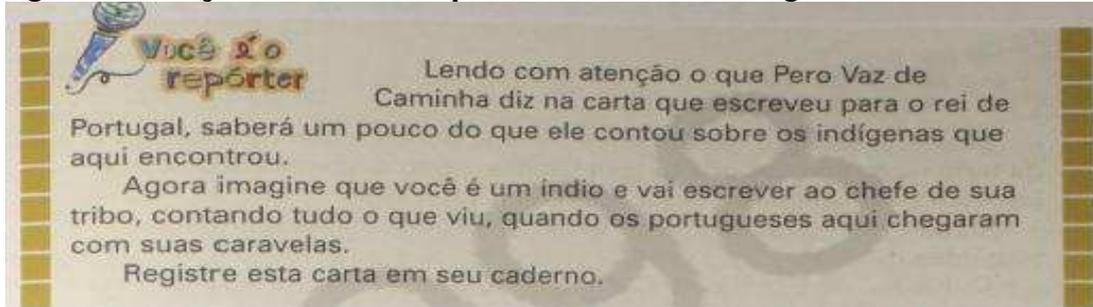
Figura 16: Carta de Pero Vaz de Caminha para o Rei de Portugal, contando sobre as primeiras impressões ao chegarem no Brasil



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 48).

Na seção “você é o repórter”, o livro sugere que o aluno ao ler a carta redigida por Pero Vaz de Caminha, escreva como se a pessoa do índio e a sua experiência, do que viu quando se deparou com pessoas estranhas ao seu convívio, que abordaram em suas terras com suas caravelas (Figura 17).

Figura 17: Seção “Você é o repórter” – atividade sugerida ao aluno

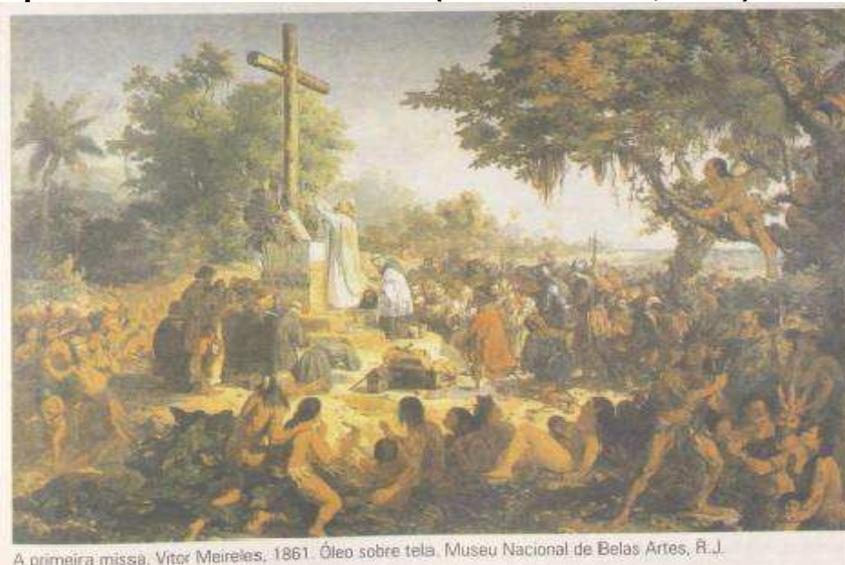


Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 49).

Tratavam-se de índios tupi-guarani, andavam nus ou semi-nus, gostavam de se adornar com penas, organizavam-se em tribos, que tinham cada uma o seu chefe. Esses indígenas não foram agressivos com os portugueses. A cordialidade os caracterizou.

Os portugueses eram católicos e queriam fazer suas orações, depois de uma longa e cansativa viagem pelo mar. Assim, o padre celebrou uma missa. Nenhuma imagem temos desse tempo. Mas o pintor catarinense Victor Meireles imaginou a cena e pintou um quadro que se tornou célebre e que tem o nome de “A primeira Missa no Brasil” (Figura 18):

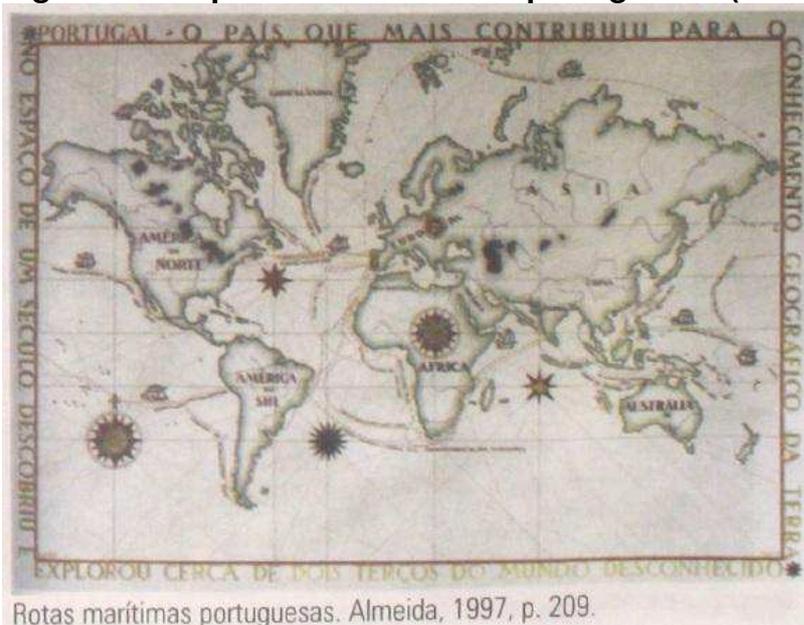
Figura 18: A primeira Missa no Brasil – (Vitor Meireles, 1861)



A primeira missa, Vitor Meireles, 1861. Óleo sobre tela, Museu Nacional de Belas Artes, R.J.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 49)

Figura 19: Mapa: Rotas marítimas portuguesas (ALMEIDA, 1997 p. 209)



Rotas marítimas portuguesas. Almeida, 1997, p. 209.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 47).

A Figura 19 destaca a seção: “Visualize as diferenças”, que observa as características (costumes e hábitos simples do seu convívio com a natureza) da população indígena que habitava as terras brasileiras (hoje Bahia) e suas diferenças. Propõe uma atividade relacionada ao quadro “A primeira Missa no Brasil” contextualizando as questões presentes no quadro:

Figura 20: Mapa: Rotas marítimas portuguesas (ALMEIDA, 1997 p. 209)

Visualize as diferenças

Leia com atenção: os portugueses logo notaram que os habitantes da terra recém-descoberta tinham hábitos muito diferentes dos seus e levavam uma vida de íntimo contato com a natureza.

Observando o quadro “A primeira Missa no Brasil” responda às seguintes questões:

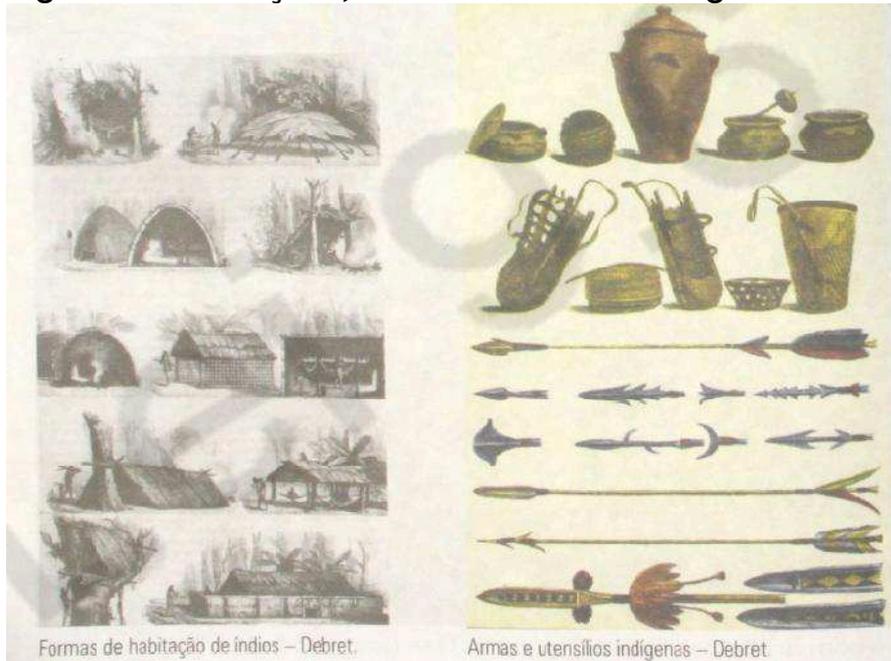
- O que faz você perceber que esses índios tinham uma vida de íntimo contato com a natureza?
- Quais as diferenças que você observa entre os indígenas e os portugueses que assistiam à Missa?

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 50).

- Grandes Grupos: considera da chegada dos europeus em terras brasileiras a distribuição da população indígena que aqui vivia em dois grandes grupos: jê (também denominados Tapuias) e os Tupi-Guarani.

A Figura 21 apresenta as formas de habitações, utensílios e armas indígenas.

Figura 21: Habitações, utensílios e armas indígenas



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 50).

Os dois grandes grupos indígenas (jê e tapuias) ocupavam a região sul do território brasileiro.

- 1) Os índios do grupo tupi-guarani habitavam as áreas litorâneas, nas terras de Santa Catarina. Eram conhecidos como índios carijós.
 - 2) Os indígenas do grande grupo jê habitavam em sua parte mais as terras do interior do Brasil: florestas e os vales, entre o litoral e o planalto. Formadores dos importantes grupos indígenas: Kaingang e Xokleng.
- Carijós: o livro destaca como viviam e onde viviam. Também conhecidos como Cariós, habitavam a parte litorânea das terras que hoje pertencem ao estado de Santa Catarina, desde a cidade de São Francisco do Sul até as terras ao norte do Rio Grande do Sul. Viviam em aldeias distribuídas por todo o litoral. Faziam roças de milho e mandioca, alimentando-se também com mel, frutas, etc.. Considerados ótimos arqueiros, que desde pequenos (meninos ainda) aprendiam a usar armas. Caçavam os animais da região: antas, macacos e veados. Considerados ótimos guerreiros, pescavam fazendo uso de arpão ou flechas, sendo que a pesca era para todos muito importante para sua subsistência. Preparavam bebidas fermentadas servidas nas cerimônias, com danças e cantos. Trançavam cestos, esteiras e redes, confeccionando objetos de cerâmica como vasos e jarras.

Construíam choças retangulares com estacas de madeira cobertas por folhas de palmeiras. Dormiam em esteiras.

Na Figura 22 que podemos observar a seguir destaca uma gravura que representa os indígenas do grupo carijós que eram nativos do litoral das terras hoje estado de Santa Catarina.

Figura 22: Imagem que retrata os Índios Carijós nativos do litoral catarinense



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 51).

Figura 23: Índios vestidos de penas (Carlos Julião / Biblioteca Nacional, RJ)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 52).

Os carijós eram índios que possuíam a pele mais clara em relação ao restante dos índios brasileiros. Viviam semi-nus e vestiam-se com penas e

abrigando-se com peles. Adaptados ao ambiente em que viviam. Eram considerados de índole pacífica, porém quando tratados com hostilidade, revoltavam-se e atacavam seus inimigos com suas flechas. Ajudavam os navegadores que aportavam em suas terras oferecendo-lhes água, lenha e alimentos em troca de adornos e instrumentos de ferro como machados. Adquiriram muitas doenças no convívio com o “homem branco”, doenças até então desconhecidas como a gripe, sarampo, etc. Essas doenças causaram muita mortalidade entre os indígenas pela sua gravidade.

- Bandeiras e Bandeirantes: logo depois do descobrimento do Brasil, com a extração do pau-brasil e a lavoura da cana-de-açúcar, chegou o momento da necessidade de se encontrar a mão-de-obra necessária para este tipo de trabalho de beneficiamento e exploração. Partiu-se então para o aprisionamento de índios para suprir esta necessidade, organizando-se expedições com este objetivo. Expedições armadas, de particulares por homens chamados de Bandeiras, ou Bandeirantes. Partiam de São Paulo para “desbravar” o interior do Brasil em busca de Ouro e Índios à serem escravizados. Seguiam com esta expedição: negros, mestiços e índios catequizados. Sempre havia um ou mais padres nestas expedições. Seguiam o curso dos rios, todos bem armados com facões e armas de fogo (escopetas e acabus) para sua defesa mata adentro, pois haviam constantes embates entre índios e bandeirantes (Figura 24).

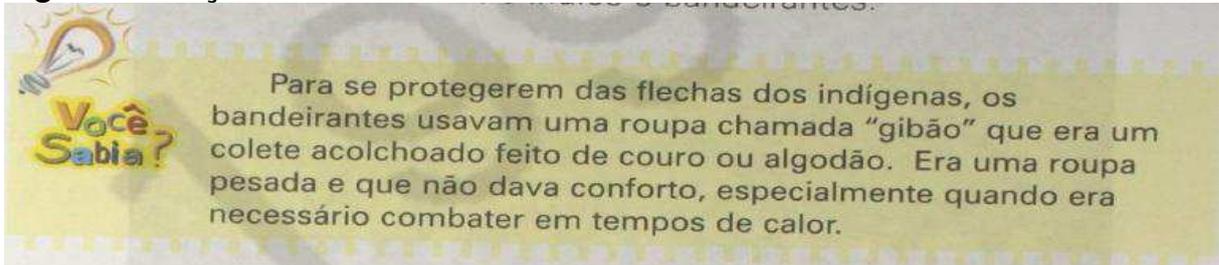
Figura 24: Imagem mostra um bandeirante pronto para atirar



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 52).

A seção “Você Sabia?” apresenta “o Gibão”: roupa característica utilizada pelos bandeirantes em sua expedição pelas matas (Figura 25).

Figura 25: seção “Você Sabia?” - “o Gibão”

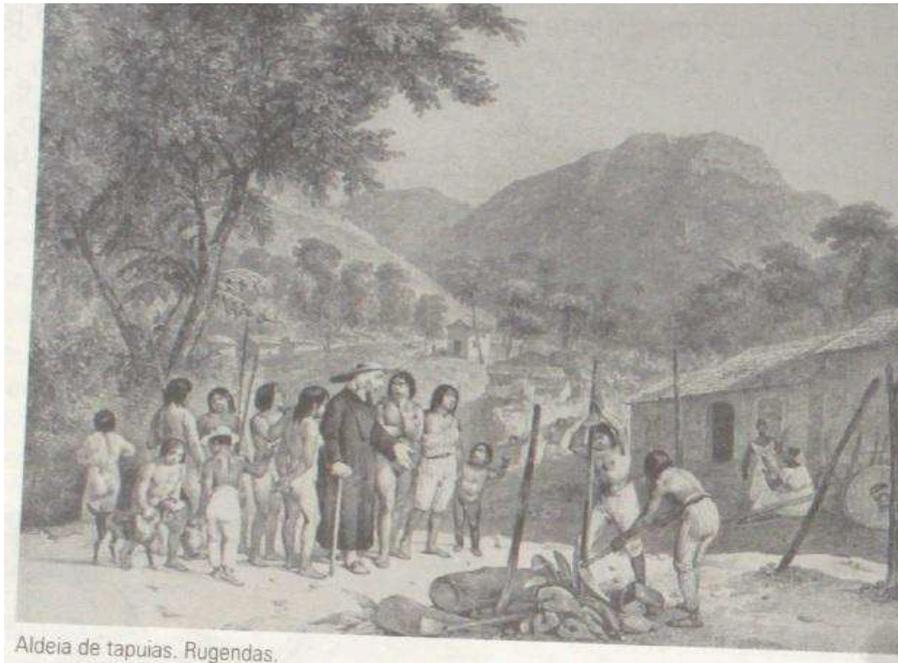


Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 52).

- Ações dos Jesuítas: países importantes e de ascendência católica, Espanha e Portugal. Em 1549 quase 50 anos após o descobrimento, chegaram no Brasil os primeiros Jesuítas, sacerdotes (católicos) da Companhia de Jesus. Vinham para o Brasil com o objetivo de apoiar as práticas dos colonos portugueses, com a missão de catequizar os indígenas e convertê-los ao cristianismo.

Na Figura 26 o padre Antonio Vieira está catequizando os índios com o objetivo de convertê-los ao cristianismo.

Figura 26: Imagem que mostra o Padre Antonio Vieira convertendo os Índios



Aldeia de tapuias. Rugendas.

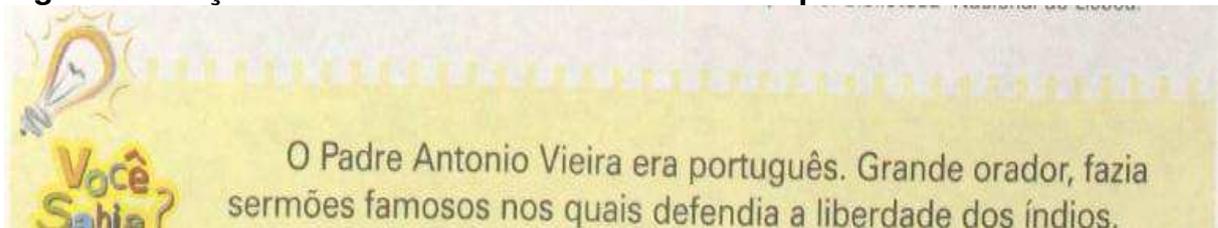


Pe. Antonio Vieira convertendo os índios. André da Barros, 1746. Biblioteca Nacional de Portugal.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 52).

A seção “Você Sabia?” apresenta características pessoais do Padre Antonio Vieira (Figura 28).

Figura 28: Seção “Você Sabia” – Características do padre Antonio Vieira



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 53).

Era necessário o contato direto com a população indígena para que ocorresse a catequização, ou seja, a conversão para a religião católica.

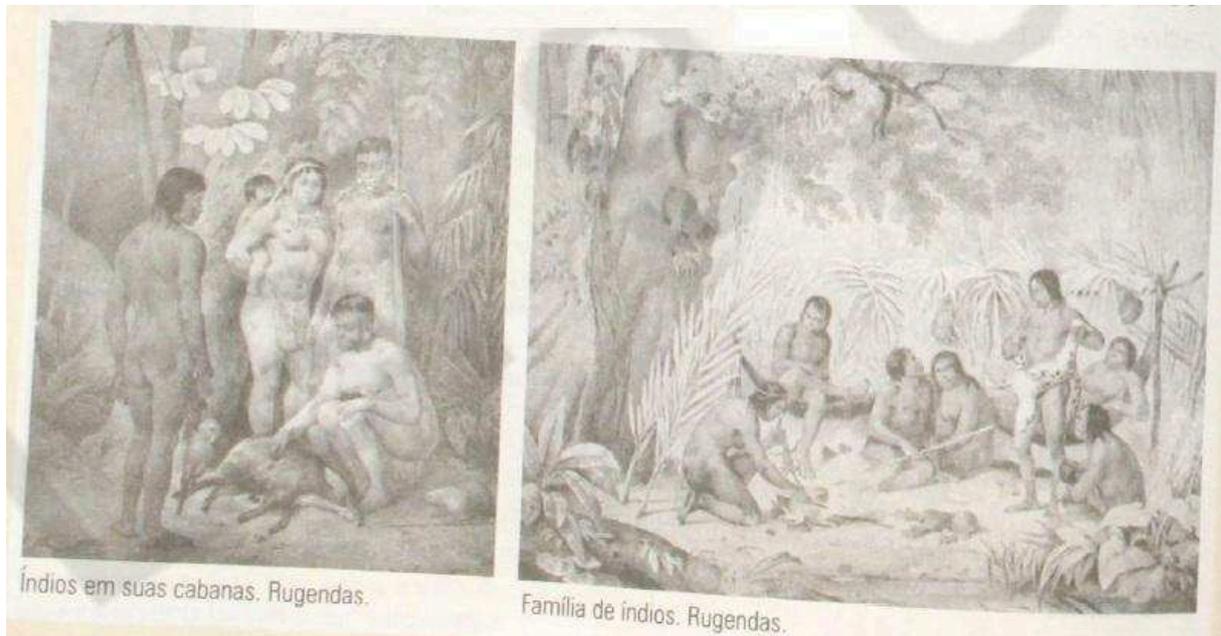
Os jesuítas conseguiam chegar até as aldeias onde residiam os indígenas. (Figura 29).

Figura 29: Aldeia do grupo - Tapuias

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 54).

O objetivo deste contato era o de ensino religioso, ou catequização.

Figura 30: Índios em suas Cabanas – Família de índios



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 54).

Na busca dessa população os padres católicos começaram a se deslocar pela região sul do território brasileiro. Área então habitada índios do grande grupo tupi-guarani que na região onde hoje fica o estado de Santa Catarina eram conhecidos como índios carijós. Podiam ser encontrados por todo o litoral catarinense (Figura 31).

Figura 31: Família indígena viajando

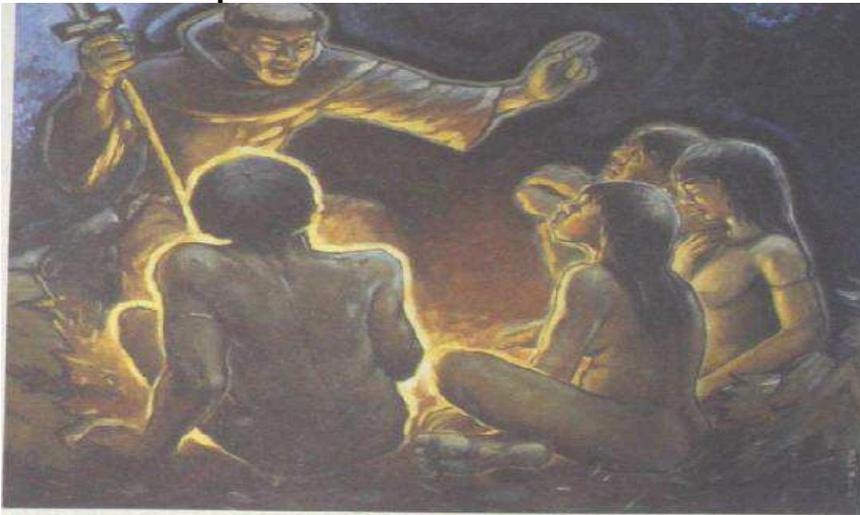


Família indígena viajando. Rugendas.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 55).

Os carijós geralmente conviviam pacificamente com os europeus. Assim os jesuítas conseguiam afastá-los da vida nas matas e agrupá-los em aldeias que os portugueses chamavam de “missão” e os espanhóis de redução (Figura 32).

Figura 32: A palavra de Deus (Willy Zumblick – óleo sobre tela 140 x 120). Centro Municipal de Cultura de Tubarão - SC



A palavra de Deus: Willy Zumblick. Óleo sobre tela, 140 x 120 cm. Centro Municipal de Cultura de Tubarão, S.C.

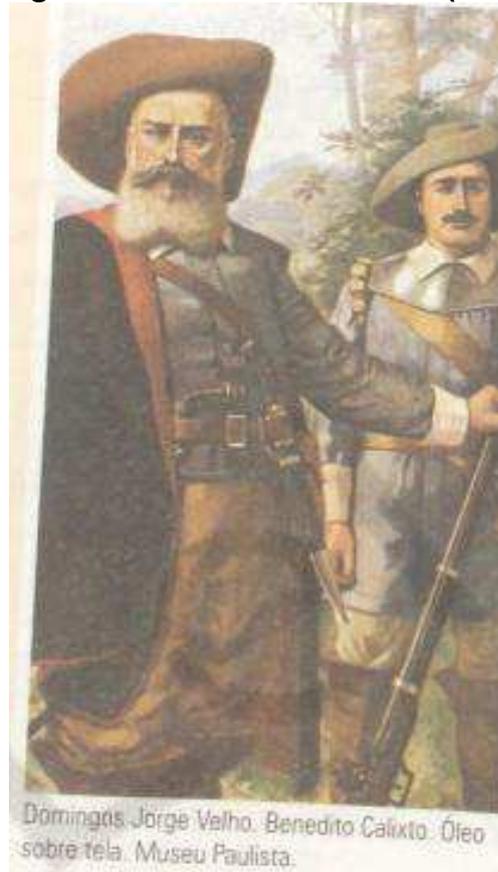
Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 55).

Por esse tempo muitos “caçadores de escravos” e bandeirantes, também andavam pela região. Procuravam índios para levar para os engenhos de açúcar, geralmente longe das terras de suas terras (o litoral de Santa Catarina). Assim atacavam as “missões” ou “reduções” onde viviam os índios e os jesuítas.

Os jesuítas se opunham a estes ataques; e os índios não conseguiam se defender e acabavam escravizados.

- As lutas: algumas pessoas imaginavam que os indígenas aceitariam a penetração de portugueses nas terras onde viviam, sem colocar obstáculos, sem se oporem. Isto está muito longe de ser verdade. Os índios quando se sentiam agredidos, eram inimigos terríveis: lutavam pelas terras onde estavam acostumados a viver e, também lutavam pela sua liberdade para não serem escravizados. Os índios que viviam em várias partes do Brasil chegaram a se reunir para combater os portugueses. No ano de 1563, começaram atacar a Vila de São Vicente, em São Paulo, numa situação de luta que envolvia uns 200 canoas carregadas de transportar cerca de 6.000 homens. Eram inimigos muito fortes e decididos.

Figura 33: Domingos Jorge Velho. Benedito Calixto (Museu Paulista)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 55).

Nestas lutas, os portugueses usavam armas de fogo, que era uma técnica recente na época. O arcabuz era a arma mais conhecida (Figura 34).

Figura 34: Arcabuz – Arma de fogo (Desenho de Gilberto Pinto)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 56).

Era uma arma de fogo muito usada pelos bandeirantes (nada tinha das rápidas armas automáticas de hoje). Precisava ser carregada com pólvora e pouco depois recarregada. Isso exigia tempo. Enquanto isso, o índio, que era rápido e tinha grande pontaria, dava várias flechadas (Figura 35).

Figura 35: Índio com arco e flecha (Foto de estúdio)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 57).

Mas outra coisa favorecia os europeus: as embarcações portuguesas eram velozes, possuíam canhões, transportavam bastante gente e tinham a capacidade de navegar distante da costa.

No século XVI e XVII, os povos indígenas usualmente ainda utilizavam setas com pontas de madeira ou osso, bordunas ou tacapes totalmente de madeira, facas e machados de pedra ou de madeiras. Mas os indígenas tinham, ao seu favor na luta contra os portugueses, o fato de conhecerem muito bem as regiões e o interior das matas. Apesar de tudo isso os índios foram derrotado.

Figura 36: O último Carijó – óleo sobre tela 140 x 125 (Willy Zumblick – Centro Municipal da Cultura de Tubarão – SC)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 57).

Eram muito numerosos, é verdade, mas havia lutas entre eles, o que os enfraquecia. Além disso, não existia um comando único capaz de liderar estas tribos, nas lutas contra os inimigos (no livro consta: “mas lutas contra os inimigos”).

Esses fatos, mais as doenças que os atingiram, levaram ao extermínio de milhares de índios no Brasil e de índios Carijós na região litoral de Santa Catarina.

A seção denominada no livro como “Refletindo Sobre o Texto” apresenta a sugestão de uma atividade de colagem que demonstre como era a vida dos carijós antes do descobrimento do Brasil (Figura 37)

Figura 37: Arcabuz – Arma de fogo (Desenho de Gilberto Pinto)

Refletindo sobre o texto

Faça um desenho ou colagem mostrando como era a vida dos carijós antes do descobrimento do Brasil.

Responda em seu caderno:

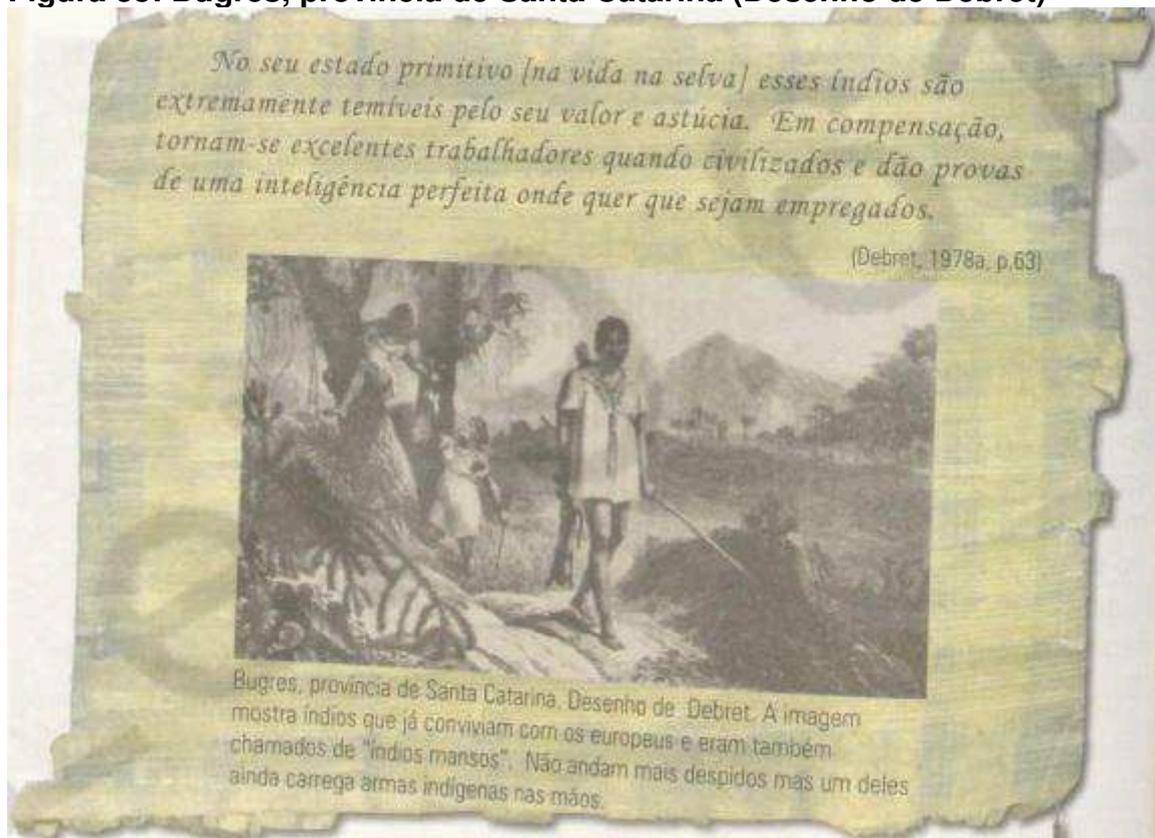
- O que mudou na vida dos carijós logo depois de 1500?
- Qual era o objetivo dos padres jesuítas que vieram para o Brasil?
- Os carijós se deixaram dominar com facilidade?
- Quais os principais fatores de extermínio dos carijós no litoral de Santa Catarina?

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 58).

Na região sul do Brasil a população indígena era comumente chamada de “bugres”. Essa também foi a expressão usada pelo francês Jean Baptista Debret, que chegou no Brasil em 1816 e aqui permaneceu durante 15 anos. Era um artista e seus desenhos reproduzem muito do Brasil daqueles tempos.

Em seus escritos Debret falando sobre os “bugres” que habitavam a província de Santa Catarina, afirmou: (Figura 38)

Figura 38: Bugres, província de Santa Catarina (Desenho de Debret)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 58).

O livro apresenta na página 59, a afirmação de Silvio Coelho dos Santos: (O texto disposto no livro, não obedece às normas da ABNT “o que faço na sequência” – não está observado o recuo de 4 cm à direita, com o também, a formatação em fonte 10 com a colocação do sobrenome do autor em caixa alta no final da citação):

Não se pode mais pensar, pois, que os indígenas que habitavam o litoral do Brasil, e no caso particular do estado de Santa Catarina, fossem um grupo de bárbaros, sem conhecimento de coisa alguma, vivendo sem organização e em um grau de penúria. Não, os indígenas formavam sociedades organizadas e plenamente integradas ao ambiente americano. Havia desenvolvido uma tecnologia adaptada para esse ambiente. E viviam o seu mundo, como qualquer homem: nascendo, trabalhando, amando, lutando e morrendo (SANTOS, 1947 p. 29).

O livro apresenta na seção “Retrato em preto e branco” a indígena Maria Bompeixe (Figura 39).

Figura 39: “Retrato em preto e branco” – Maria Bompeixe (indígena tupi-guarani / habitava a ilha de São Francisco do Sul na época do descobrimento).



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 59).

- Xokleng Ou Botocudos: os índios xokleng pertenciam ao grande grupo jê, como já visto. Ocupavam uma grande área, pois eram nômades. Terras que se entendiam do Paraná ao norte do Rio Grande do Sul, abrangendo a Mata Atlântica, entre o litoral e o planalto.

O livro apresenta a seção: “Como viviam?”

Os xokleng viviam em grupos que variando de tamanho: de 50 a 300 indivíduos. Tinham uma forma de falar que era própria e com essa língua se comunicavam entre si. Andavam na floresta, como nômades em busca de alimento.

Dominavam um vasto território para coleta e caça. Toda a caça era dividida com a tribo. Na caçada utilizavam arco e flechas, a lança e a borduna (Figura: 40).

Sua alimentação era de frutas, mel, pinhão e larvas. A caça preferida era a anta, mas também comiam porco-do-mato, tatu, macaco, veado, etc.. Das frutas: alimentavam-se de figos, jabuticabas, amoras, goiabas.

Figura 40: Guerreiro xokleng - sentados - com suas armas (1925)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 60).

O livro apresenta, novamente, o pinhão como alimento de grande importância, consumido cozido ou cru, em conserva ou assado. Tinham o costume de transformar o pinhão em farinha. Para armazenar o alimento, faziam vasilhas de barro de dois tipos: a cestaria e a cerâmica. Os homens faziam cestos e as mulheres a cerâmica (Figura 41).

Figura 41: Índios xokleng (Edésio) Museu de arqueologia de Lomba Alta



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 60).

Ainda se falando sobre a cesteria Santos (1973, p. 212), observa que a mulher utilizava uma faixa trançada que servia como alça para volvear o balaio e colocá-lo em suas costas, pulando a outra parte da alça em sua testa. À mesma tinha como serventia suportar com segurança a criança em suas costas (Figura 42).

Figura 42: Índia botocuda carregando sua criança

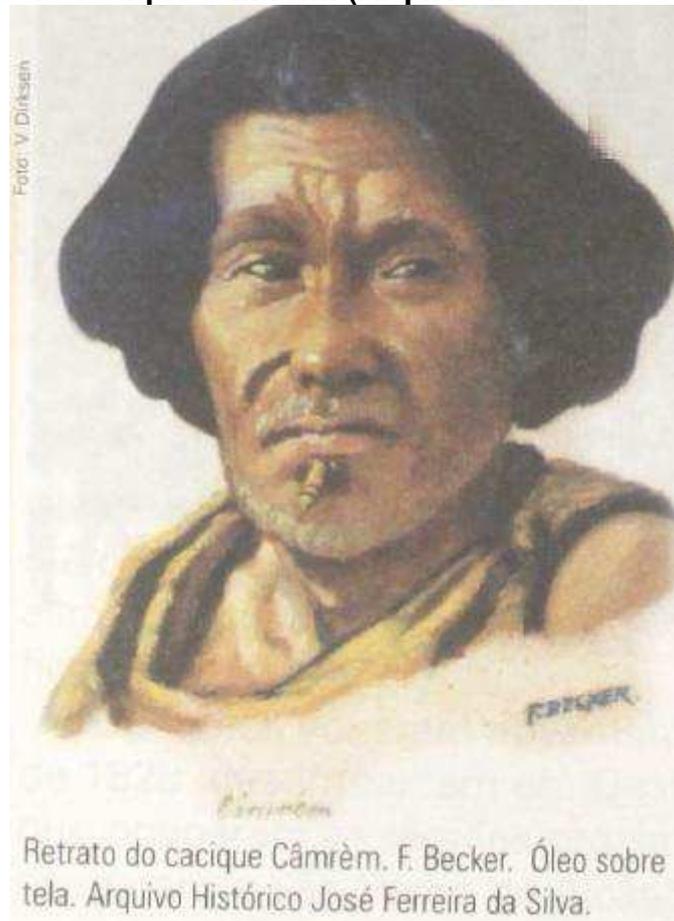


Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 60).

As mulheres tinham como vestimenta uma enorme manta tecida com fibra de urtiga brava, que enrolada ao corpo cobria até a altura de seus joelhos. Também usavam colares de ementes e dentes de animais. O homem usava apenas um feixe de fios, as vezes enfeitados com penas, enrolado à cintura.

Nas caminhadas as mulheres eram que escolhiam onde acampar: sentavam, largavam seus utensílios domésticos e, desta forma, estava escolhido o local do acampamento. Durante a maior parte do ano acampavam sob a copa das árvores. Em dias de mau tempo construía com seus abrigos com varas finas fincadas lado a lado, formando um arco cobertos por folhas de coqueiro ou xaxim.

Figura 43: Retrato do cacique Câmrêm. (Arquivo histórico - José F. da Silva)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 61).

Como costume, seus mortos eram cremados com seus utensílios e suas armas, em seguida enterravam suas cinzas, fazendo sobre a sua sepultura uma choça.

Esta população para a obtenção do fogo utilizavam dois pedaços de madeira friccionando um ao outro. Quando mudavam de acampamento transportavam as brasas que facilitavam o acendimento de novas fogueiras.

Os xokleng eram também chamados de botocudos. Esse nome veio de um adorno de madeira que os meninos usavam no lábio inferior perfurado, o botoque. Este botoque era uma espécie de símbolo tribal para os homens, que os ostentavam com orgulho.

Quando criança organizava-se uma grande festa que visava reunir toda a tribo. Então, o lábio inferior do menino era furado e nele introduzido um pequeno botoque que ia sendo substituído por um outro maior, até a idade adulta (Figura 44).

Figura44: Índio xokleng com o botoque (foto de estúdio)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 62).

A seção “Refletindo sobre o texto” a evolução dos tempos relacionados aos objetos que perfuram a pele (Figura 45).

Figura 45: Retrato do cacique Câmrém. (Arquivo histórico - José F. da Silva)

Refletindo sobre o texto

Estudos indicam que a humanidade, desde muitos séculos, usa objetos capazes de furar a pele.

Atualmente o termo *piercing* serve para designar um objeto que se coloca no corpo, geralmente como adorno, perfurando a pele. O termo em inglês tem mesmo o sentido de "penetrante", "perfurante".

O costume de usar *piercing* surgiu na Inglaterra e logo se espalhou nos Estados Unidos, principalmente entre jovens. A partir daí chegou a outros países, inclusive o Brasil.

Leia o texto acima. Discuta com seus colegas e responda:
O *piercing* tem para os jovens de hoje o mesmo significado que tinha o botoque para os xokleng?

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 63).

Na seção anterior (figura: 37) o livro sugere aos alunos uma atividade em que possam comparar o sentimento dos indígenas com a atitude de utilizar o botoque, e a mesma atitude dos jovens de hoje ao usarem o *piercing*, se *haveria* entre elas alguma semelhança ou diferença.

- Os bugureiros: com o povoamento das terras do Sul, os xokleng foram perdendo as terras em que habitavam: primeiro foi a região do planalto serrano, depois os indígenas vieram a perder as terras mais ao litoral.

O livro passa a narrar como se deu esta progressiva perda das terras habitadas pelos xokleng (indígenas) para os europeus "conquistadores e colonizadores".

Nesta seção o livro observa "Como isso ocorreu?": no século XVIII deu-se a abertura do comando "caminho das tropas" que estabelecia a ligação por terra entre o Rio Grande do Sul e São Paulo, atravessando o território onde circulavam os xokleng. Ocorreu a ocupação dos campos do planalto de Lages, por grandes fazendas de criação de gado, e assim, o acesso à caça e à coleta, especialmente do pinhão, um alimentos muito importante para os índios, tornou-se difícil.

Novamente os índios vieram perder o seu território, quando, a partir do ano de 1828, desembarcaram em Desterro os primeiros imigrantes vindos do estrangeiro, que ocuparam as terras do litoral (quando chegaram os primeiros alemães em São Pedro de Alcântara, já havia indígenas naquela região).

Figura 46: Cacique Xokleng / primeiro contato pacífico com o homem branco



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 63).

Com o avanço da ocupação das terras do litoral e do planalto pelo “homem branco”, o território indígena tornava-se cada vez menor. Além disso, era muito freqüente a luta entre os colonos e os “bugres” (esta era a forma como os imigrantes chamavam os indígenas).

No século XX, com o objetivo de acabar com estes conflitos, o governo e os particulares começaram a contratar homens especializados em “caçar índios”. Estes passaram a ser denominados de “bugreiros” (Figura 47). Contavam com um grupo de 10 a 20 pessoas que entravam mata adentro em busca de populações indígenas: costumavam atacar os acampamentos indígenas à noite.

Figura 47: Turma de bugreiros



Turma de bugreiros

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 64).

O objetivo destes “bugreiros” (Figura 48), era de dominar os xokleng (indígenas), mesmo que para tanto precisassem matá-los.

Diz-se que as mulheres e crianças poderiam ter sorte melhor e serem poupadas (Figura 49). Os índios fortes, capazes para a luta eram mortos.

Figura 49: Mulheres e crianças índias aprisionadas em Blumenau



Mulheres e crianças índias aprisionadas em Blumenau.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 64).

Em todo o país havia conflitos com os indígenas. Não ano de 1910, o governo federal resolveu criar o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Logo depois, em Santa Catarina, os funcionários do SPI tentaram criar relações amistosas entre índios xokleng que viviam nas matas. Somente no ano de 1914 tiveram sucesso, isto é, deu-se a pacificação.

Na atualidade os índios xokleng, os descendentes do grupo inicial que restaram, vivem na reserva indígena Duque de Caxias, no município de José Boiteaux - antiga Ibirama (Figura 50).

Figura 50: Posto indígena de Duque de Caxias – Ibirama. Vista parcial (1920)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 65).

Na próxima seção aqui apresentada “Refletindo sobre o texto”, destacam-se atividades sugeridas aos alunos, observação do texto escrito em 1950, que relata alunos observando uma cena (Figura 51).

Figura 51: Seção “Refletindo sobre o texto”

Reflexão sobre o texto

Leia com atenção o texto abaixo que foi escrito no ano de 1950 e relata alunos observando uma cena:

“(...) viram que a sensação era causada por um grupo composto de alguns índios, que passavam sorindo para toda a gente, satisfeitos por se verem observados.

Traziam várias das suas armas: arcos e flechas, tacapes (olevas), murucús (lanças) etc.

Foi um sucesso. Logo que os índios desapareceram, os merinos não quiseram mais saber de brincadeira, foram todos procurar as professoras e indagavam curiosos:

- Que vieram fazer no Rio?
- Não vão atacar ninguém com suas armas?
- Não vão roubar crianças para comer?
- Devagar, devagar, do contrário, não podemos responder, disse uma das professoras, que, a seguir explicou:
- Com certeza, vieram ao Rio para falar ao Papai Grande, que é como chamam ao Sr. Presidente da República, e pedir-lhe auxílio em alimentos, instrumentos agrícolas, roupas etc.

Quanto a atacarem-nos, eles não o farão: os índios são muito bons. O General Fondon, que há mais de quarenta anos lida com eles e é o seu maior amigo e protetor, diz que, até hoje, só os tem encontrado com os mais nobres sentimentos de humanidade, inteligentes, aprendendo tudo quanto se lhes ensina e amigos fiéis daqueles que os tratam com bondade e justiça. (...)

Mas já cavi duar que os índios e os colonizadores brigavam muito, disse o Claudenor, um cabocinho esperto e simpático.

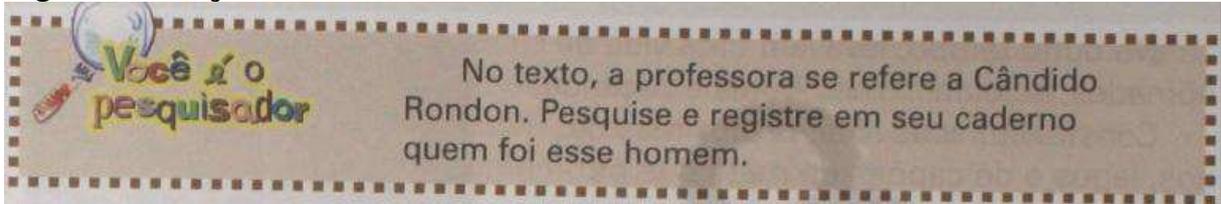
- Sim, é verdade. Mas isso aconteceu porque a civilização de uma era diferente da das outras. (...) Além disso, os portugueses queriam escravizá-los barbaramente, e, como o ultraje feito a um ofenda todos (...)” (Santos, s.d., p.22-24)

Agora responda em seu caderno:

- a) No texto, o que atraiu a atenção das crianças? Do que elas tinham medo?
- b) Por que os portugueses queriam escravizar os índios?
- c) Qual a razão das brigas entre índios e colonizadores?
- d) Observe a data em que este texto foi escrito: 1950. Será que nos dias atuais seria possível ver uma cena semelhante a que foi vista pelas crianças de 1950? Que mudanças ocorreram em relação aos índios desde então?

Na seção “Você é o pesquisador” o livro faz referência à Candido Rondon, sugerindo aos alunos que transcrevam para seus cadernos tudo o que puderem encontrar sobre quem foi este homem (Figura 52).

Figura 52: Seção “Refletindo sobre o texto”



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 66).

A seção “Retrato em preto e branco” descreve na foto a figura da Índia xokleng: Korikrã aos 12 anos capturada por bugreiros. Foi adotada pelo Dr. Hugo Gensh, médico da cidade de Blumenau. Além da língua portuguesa, aprendeu falar alemão e francês (Figura 53).

Figura 53: Seção “Refletindo sobre o texto”



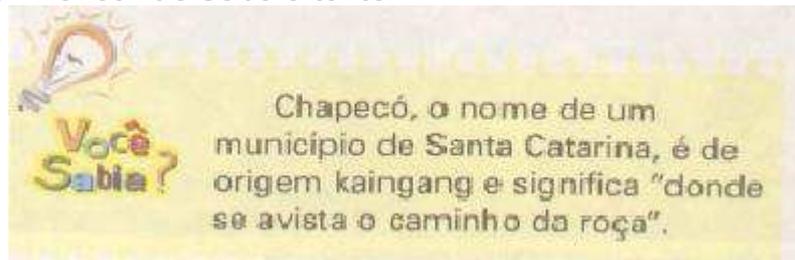
Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 67).

- Kaigang ou coroados: kaigang também conhecidos como coroados, por usarem o cabelo cortado no alto da cabeça, em forma de coroa. Formavam uma das grandes tribos indígenas do Brasil. Viviam em áreas do campos que se estendiam de São Paulo ao Rio Grande do Sul. Em terras catarinenses ocupavam a região do planalto, com as matas de araucária que se estendiam do meio ao extremo oeste de Santa Catarina. Os kaigang se alimentavam de larvas, insetos, frutas de época como: pitanga,

jaboticaba, araçá, butiá, gabiroba. Mas a alimentação principal vinha da caça e da coleta. Praticavam uma agricultura rudimentar, plantavam milho, moranga, feijão. Eram seminômades. Com isso quer dizer que tinham seus acampamentos e nele viviam parte do abo.

A seção “Você Sabia?” destaca o nome da cidade de Chapecó e seu significado (Figura 54).

Figura 54: Seção “Refletindo sobre o texto”

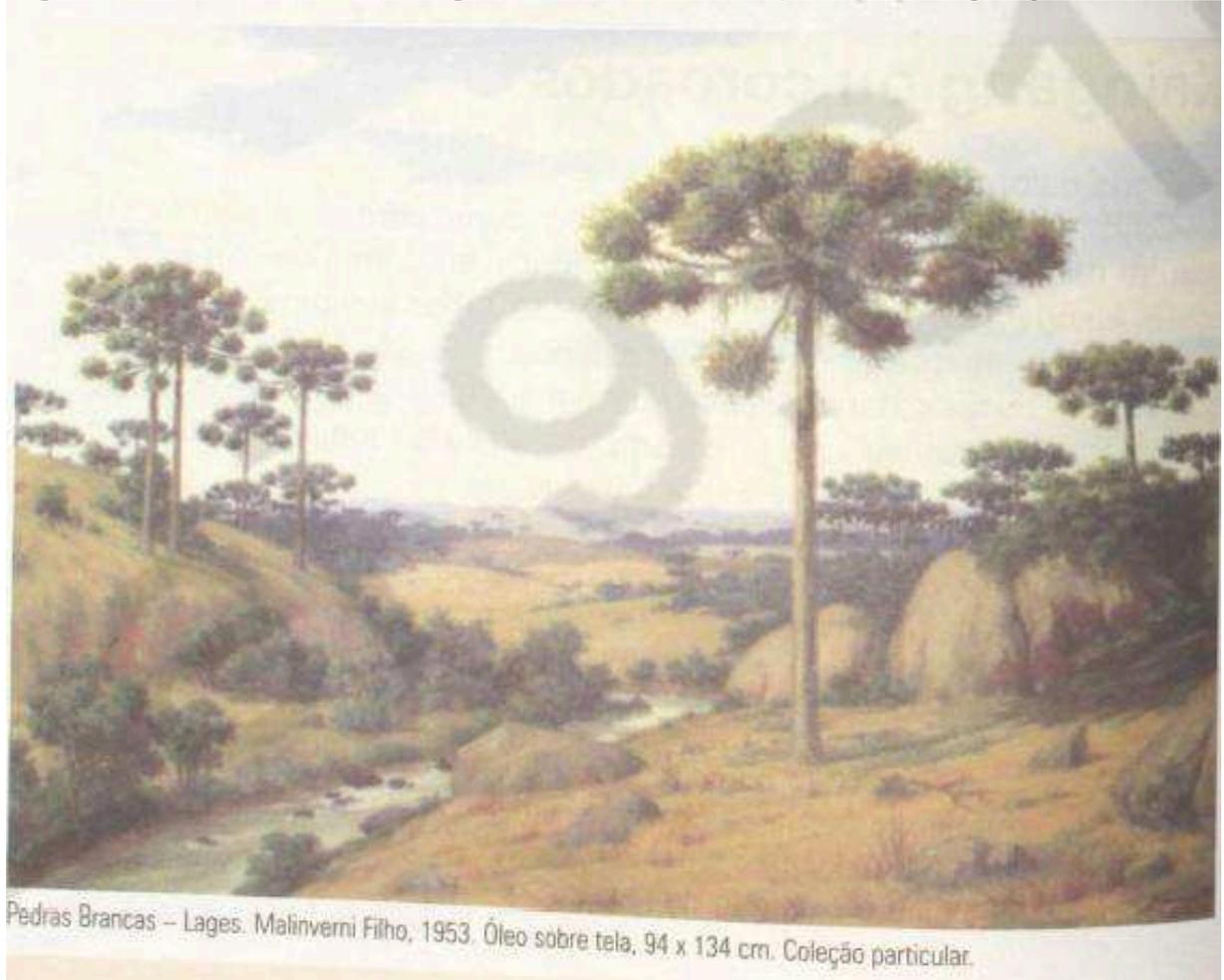


Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 67).

No outro tempo os kaingang levavam uma vida de nômades, coletando mel, frutas e caçando. Suas aldeias eram construídas à beira de rios, lagos e de capões de mato como abrigo dos fortes ventos. Cobriam as suas cabanas com folhas de palmeiras ou de xaxim. No inverno o fogo ficava aceso o dia inteiro, para desse modo aquecer o chão da choça. Tinham hábitos interessantes de tomar banho ao amanhecer e anoitecer.

Viviam em regiões ricas em araucárias, conhecidas como pinheiros na linguagem comum. Arvore geralmente alta e majestosa, encontrada em grande quantidade nas terras de Santa Catarina (Figura 55).

Figura 55: Pedra Branca – Lages. Malinverni Filho (1953) - Coleção particular



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 67).

O pinhão era considerado produto indispensável na alimentação dos kaigangs. Armazenavam o pinhão cozido e depois moído, ou em cestos dentro da água. Utilizavam este pinhão como reserva para ser consumido durante o ano, quando as frutas e outros alimentos tornavam-se escassos.

Na seção “Diferentes vozes” (Figura 56) pela importância que tinha o pinhão para a família dos indígenas, o que ficou firmemente presente na (memória) lembranças de gerações. Assim, em 1998 na escola do município de Vitor Meireles – SC, uma aluna contou o quanto gosta de pinhão e o que a sua avó, que era índia, lhe contava dos tempos em que vivia no mato.

Figura 56: Seção “Diferentes vozes”

Diferentes Vozes

O pinhão era tão importante no modo de viver dos kaingang que permaneceu na memória das famílias indígenas. Assim, em escola do município de Vitor Meireles (SC), no ano de 1998, uma aluna contou o quanto gostava de pinhão e o que a sua avó, que era índia, lhe dizia sobre os tempos em que vivia no mato:

“É muita a minha saudade e vontade de comer pinhão. Tenho vontade de comer pinhão assado, socado no pilão. Lembro-me que vovó socava pinhão no pilão e fazia sopa para comermos. Vovó contou que antigamente, quando viviam no mato, na época dos pinheiros dar pinhão eles guardavam na água para comer durante o ano. Alguns descascavam o pinhão e colocavam em cesto, outros guardavam o pinhão para comer com carne. Antigamente havia muitos pinheiros aqui no nosso lugar, que davam muito pinhão. Nunca precisávamos comprar. Hoje, se quisermos comer temos que comprar. Quando os colonizadores vieram, eles derrubaram todos os pinheiros, por isso que acabou de vez.” (Jussimara Nãnbã citada por Goulart, 2000, p.176)



Pinha.

Jussimara Nãnbã, Escola Brasília Pripá, José Boiteux, SC, 1999.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 69).

Os kaingang tinham o costume de pescar em épocas que não coincidiam com o tempo de desovados peixes (piracema). Assim criavam as condições, para que a pesca continuasse sempre abundante. Para pescar usavam uma armadilha feita com taquaras ou varas, que chamavam de “paris”. Sabiam como defumar o peixe e a sua conservação.

O livro em sua página 69, não menciona a época da desova dos peixes com o nome adequado “piracema”: nome indígena que indica o tempo em que os peixes sobem o rio para desovar.

A seção “Você Sabia” (Figura 57) destaca a lenda indígena “Lenda indígena do Milho”.

Figura 57: Seção “Você é o pesquisador” - A lenda do Milho (Lenda indígena)

Você é o pesquisador

No Brasil existem muitas lendas, principalmente de origem indígena.

Você sabe o que é uma lenda?

Procure no dicionário e escreva a definição em seu caderno.

Agora, leia a lenda dos kaingang sobre a origem do milho.

A LENDA DO MILHO

Os índios kaingang moravam no Sul do Brasil. Eles contavam uma história para explicar como é que apareceu o milho.

Diziam que, numa certa época, essa tribo sofria muito porque havia pouca comida. Nesse tempo vivia Nhara, um índio já velho. Nhara rezou ao deus Tupã e resolveu dar sua vida em troca de um bom alimento para a tribo.

Ele pediu para os homens de sua família saírem e prepararem um bom terreno, como se fosse para plantar alguma coisa.

Quando o roçado ficou pronto, Nhara foi até lá com os homens e disse para eles:

– Ficou muito bom. Agora vão todos buscar o cipó.

Os homens foram para a mata e trouxeram cipós bem grossos.

Aí, Nhara falou:

– Agora amarem o cipó no meu pescoço e me arrastem pela roça até eu morrer. Depois vocês me enterram bem no centro da roça e vão para o mato e ficam lá três dias. Quando vocês voltarem, vão encontrar aqui uma planta que nunca mais vai deixar vocês passarem fome.

Os parentes de Nhara não querem fazer o que ele pediu. Mas aí o velho ficou bravo e falou:

– Eu estou mandando fazer isso para o bem de todos. Se vocês não fizerem o que eu pedi, esse povo todo vai sofrer muita fome.

Os índios choraram muito, mas tiveram de fazer o que Nhara mandou.

Quando eles voltaram da floresta, encontraram a roça coberta de pés de milho. Depois, eles repartiram as espigas maduras com todas as pessoas da tribo que se salvaram da fome.

É por isso que os índios kaingang têm o costume de ir para a floresta uns três ou quatro dias depois de plantar as roças. E eles chamam o milho de Nhara, para lembrar o índio que sacrificou sua vida para fazer aparecer esse alimento tão bom.

Pesquise uma outra lenda indígena, registre o nome dela em seu caderno, ilustre-a e conte-a para seus colegas.



Milhard

- Kaigang e brancos: nos séculos XVI e XVII já se sabia da existência dos índios kaigang. Isto consta de poucos relatos de padres jesuítas. No século XVIII foi que o contato com os europeus se intensificou, fato das expedições bandeirantes que penetraram território adentro e com o início das ocupação do planalto de Lages, com a criação de gado. Muitas vezes colaboravam com o “homem branco” trabalhando nas fazendas ajudando na condução do gado, até mesmo defendendo estes fazendeiros do ataque de outros índios. Muitos reagiam com violência à ocupação do seu território.

Figura 58: Fundação de Tubarão – Salete Liñera (1974) / Centro Municipal de Cultura de Tubarão - SC



Fundação de Tubarão. Salete Liñera. Óleo sobre tela, 90 x 140 cm. Centro Municipal de Cultura de Tubarão, S.C. A fundação da cidade ocorreu no ano de 1774, às margens do rio Tubarão. A cena mostra um galpão onde descansavam os tropeiros que vinham de Lages com as suas mercadorias para vender. Ajudando nas tarefas aparecem negros escravos e outras pessoas trabalhando. Desse local, as mercadorias iam de barco até o porto de Laguna e, a partir daí, iam por mar para outras regiões.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 71).

O povoamento da região continuou. A região se desenvolveu com a chegada dos imigrantes, com a extração da erva mate e as madeireiras que se instalaram na região. As doenças comuns aos homens braços vitimaram muitos indígenas,

levando-os a morte. Cada vez mais o branco aumentava o território ocupado. Por consequência disto, a busca pelo alimento começou a se tornar cada vez mais difícil. Os descendentes dos kaingang que ainda existem habitam as terras do oeste do estado de Santa Catarina. Comercializam produtos de artesanato junto aos municípios vizinhos. Antigamente a vida deste grupo de indígenas dependia da caça e da coleta. Nos dias de hoje a peca é pouco praticada. Somente algumas frutas são colhidas, já quanto às áreas de caça encontram-se significativamente reduzidas, algo que ocorre eventualmente. Sua alimentação nos dias de hoje refere-se ao consumo de carne bovina e de frango. Praticam a agricultura familiar, quase que de subsistência. Na área da reserva é coletada a erva-mate nativa, embora em quantidade pequena para o próprio consumo.

- Guaranis: quando do ano de 1.500, da chegada dos portugueses ao Brasil, o grande grupo tupi-guarani habitava as terras litorâneas do estado de Santa Catarina, sob o nome de carijós, que como visto anteriormente, foram extintos. Existem índios guaranis habitando hoje as terras catarinenses, mas estes não são descendentes daqueles índios carijós dos tempos do descobrimento. Os índios guaranis viviam nas terras onde hoje é o Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil. Em Santa Catarina, sua localização identificava-se junto as terras mais distantes do oeste e extremo oeste. Nesta época caçavam, pescavam e alimentavam-se com frutos silvestres. Da agricultura se dedicavam ao cultivo de feijão, milho, batata doce, amendoim, fumo e mandioca. Sabiam fazer cestos e objetos de cerâmica. O povo guarani por sua religiosidade consideravam o mundo como mau, e cultivavam o desejo de substituí-lo por outro., este onde não haveria mortes e a terra produziria frutos e mel em abundancia. Esse lugar dos sonhos dos guaranis ficava para o leste onde o sol nasce. Denominavam este lugar como: “Terra sem males”. A busca por esse mundo, por essa terra tão desejada é que ocasionou e estimulou a migração deste grupo de indígenas par chegar em terras que seriam no caso, Santa Catarina.

A seção “Você Sabia?” (Figura 59) destaca um achado arqueológico, que identifica vestígios do grupo indígena guaranis em Santa Catarina. Foi encontrada em 2003 em Arroio Corrente, no município de Jaguaruna (SC) uma urna funerária feita em cerâmica que é provável ter pertencido à tribo guarani.

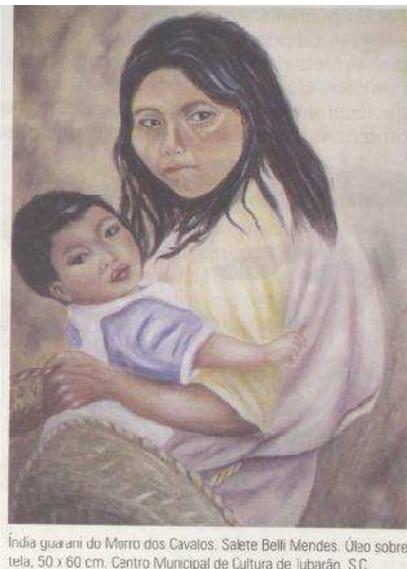
Figura 59: Seção “Você Sabia?” Urna funerária indígena guarani (2003)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 73).

- Os guaranis de hoje: no Brasil ocupam a área que vai do estado do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul. Possuem uma população estimada em 30.000 índios, que embora recebam variadas denominações, podem ser divididos em três subgrupos: kaiová, nandeva e mbyá. Cerca de 450 indígenas habitavam o estado de Santa Catarina (dados do ano 2003) dos subgrupos mbyá e nandeva. São povos migrantes que mudam constantemente do local de residência. São poucas as informações ao seu respeito.

Figura 60: Índia guarani no Morro dos Cavalos – Óleo sobre tela / Centro Municipal de Cultural de Tubarão – SC



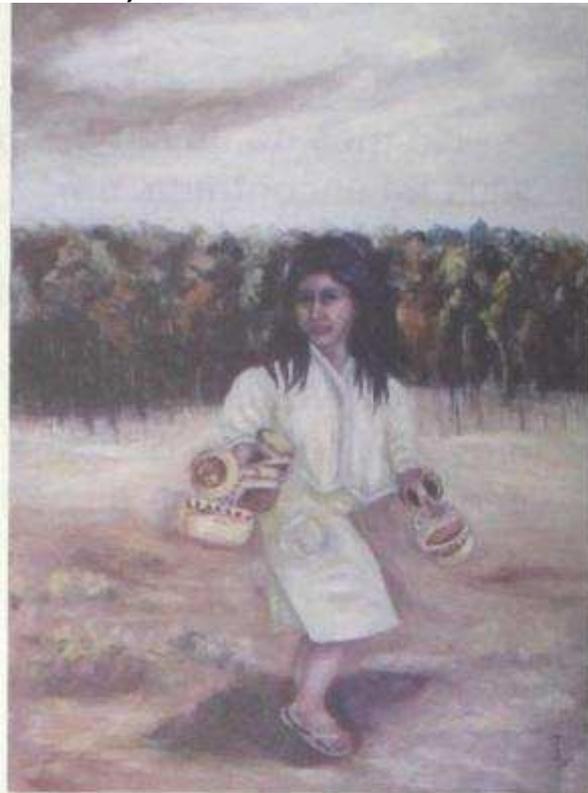
Índia guarani do Morro dos Cavalos. Salete Belli Mendes, Óleo sobre tela, 50 x 60 cm. Centro Municipal de Cultura de Tubarão, S.C.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 73).

Segundo o historiador Valmir Mauricio, os guaranis de hoje podem ser encontrados no estado de Santa Catarina, nos seguintes lugares:

- Áreas particulares – aldeias guaranis localizadas em terrenos particulares, como Massiambu e Morro dos Cavalos, município da Palhoça;
- Reservas indígenas: guaranis vivendo nas reservas indígenas dos xoclong e com os kaingang na reserva de Chapecó;
- Acampamentos provisórios: próximos aos núcleos urbanos e às margens de rodovias, que atravessavam o município de Barra Velha, Joinvile, Garuva, Treze Tilhas e Ararangua.

Figura 61: Menina guarani no Morro dos Cavalos / Óleo sobre tela 60 x 80 (Belli Mendes / Coleção particular)



Menina guarani do Morro dos Cavalos. Salete Belli Mendes. Óleo sobre tela, 60 x 80 cm. Coleção particular.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 74).

Os guaranis viviam de maneira geram em situação de pobreza. A sua sobrevivência vinha da vendados produtos por eles fabricados. Como migrantes, em seu deslocamento por varias regiões, aproveitam a oportunidade para vender seus produtos: cestaria e outras peças de artesanato (Figura s 61 e 62).

Figura 62: Artesanato guarani – Aldeia do Massiambu, Palhoça - SC



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 74).

- As reservas indígenas: nas terras onde hoje fica o Brasil, os índios eram os únicos habitantes até a chegada dos primeiros portugueses. Passados os anos e séculos, outros grupos populacionais chegaram como os imigrantes estrangeiros e africanos. As terras brasileiras agora não eram mais só dos indígenas, deveriam servir aos milhões de habitantes que aqui moravam.

Mesmo sendo o Brasil um país muito grande, começaram a surgir os conflitos pela posse da terra. As terras em que os índios ocupavam eram muito cobiçadas por outros grupos. Os indígenas não tinham o costume de destruir o meio ambiente, mas sim conservá-lo. As terras onde viviam possuíam exuberante natureza e árvores enormes, muito desejadas por serrarias para a venda. Esses e outros fatores eram geradores de conflitos que acabava com a invasão de suas terras.

Para oferecer a solução à este problema a Constituição Federativa do Brasil de 1988, estabeleceu que os indígenas teriam o direito de permanecerem terras onde sempre viveram (Figura 63).

Figura 63: Índia da reserva indígena de Xaxim (oeste de Santa Catarina)



Índia na reserva indígena de Xaxim (oeste de Santa Catarina).

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 75).

Estas terras precisavam ter seus limites estabelecidos. Geralmente um vale, um riacho, ou mesmo os marcos de pedras colocados pelas autoridades. Esta demarcação de limites chamava-se de: “demarcação de terras indígenas”. As terras demarcadas são consideradas como “terras dos índios”. São denominadas terras indígenas e os seus limites devem ser respeitados.

O governo brasileiro através do trabalho da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com sua sede em Brasília - DF tem por finalidade cuidar da situação de todos os índios do país. Estas reservas indígenas foram estabelecidas para que os índios tivessem suas próprias terras para delas tirarem o seu sustento. Embora sejam mantidos os costumes e tradições indígenas, muitos adotaram a vida parecida com a do branco: nas roupas, habitações, na língua – procuravam falar o português.

Nas reservas indígenas existem escolas para crianças índias (Figura 64). Ai se ensina o português e em muitas delas, as crianças também aprendem a língua indígena, para que voltem a falar o idioma de seus antepassados.

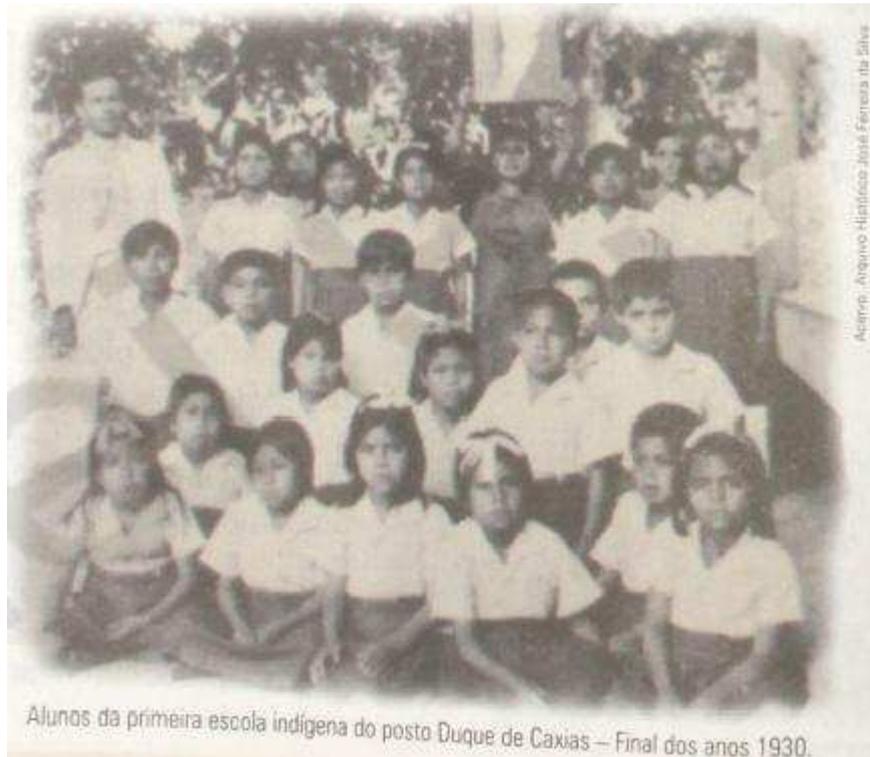
Figura 64: Escola Indígena do posto Duque de Caxias – Ibirama (SC)



Escola indígena do posto Duque de Caxias, Ibirama - 1946.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 76);

Figura 65: Alunas da primeira escola indígena do posto de Duque de Caxias – Final dos anos de 1930

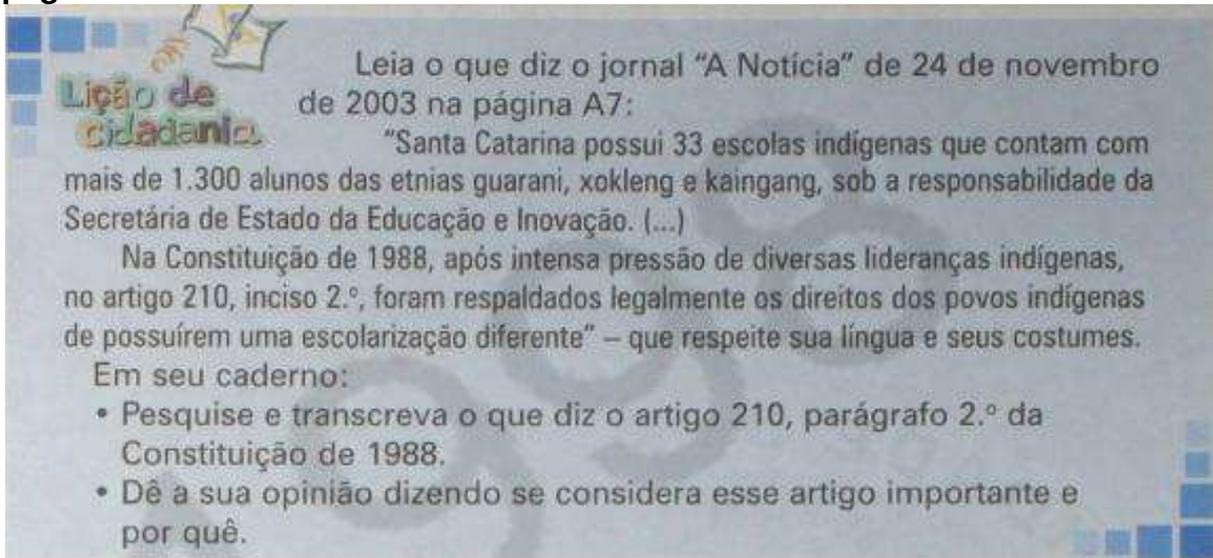


Alunos da primeira escola indígena do posto Duque de Caxias – Final dos anos 1930.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 76).

A seção “Lição de cidadania” destaca o que relata o jornal “A Notícia” de 24 de dezembro de 2003, página A7 (Figura 66).

Figura 66: Seção “Lição de cidadania” – A Notícia de 24 de novembro de 2003, página A7



Lição de cidadania

Leia o que diz o jornal “A Notícia” de 24 de novembro de 2003 na página A7:

“Santa Catarina possui 33 escolas indígenas que contam com mais de 1.300 alunos das etnias guarani, xokleng e kaingang, sob a responsabilidade da Secretária de Estado da Educação e Inovação. (...)”

Na Constituição de 1988, após intensa pressão de diversas lideranças indígenas, no artigo 210, inciso 2.º, foram respaldados legalmente os direitos dos povos indígenas de possuírem uma escolarização diferente” – que respeite sua língua e seus costumes.

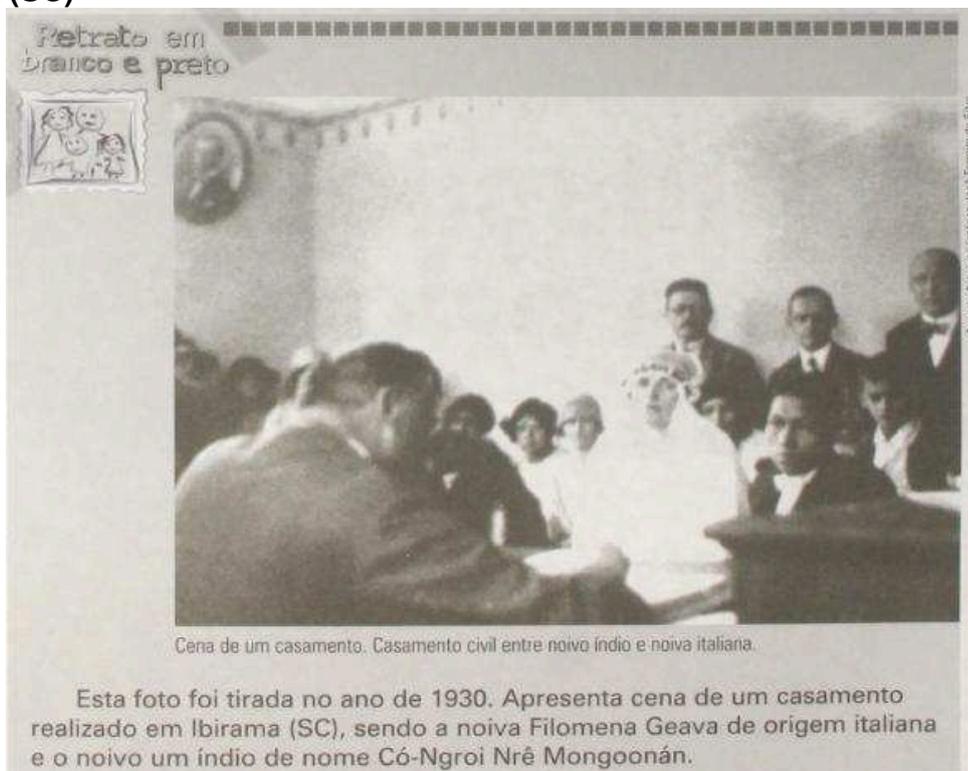
Em seu caderno:

- Pesquise e transcreva o que diz o artigo 210, parágrafo 2.º da Constituição de 1988.
- Dê a sua opinião dizendo se considera esse artigo importante e por quê.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 77).

Nesta seção “Retrato em preto e branco” o livro nos revela uma cena do casamento civil realizado entre um índio (noivo) e uma italiana (noiva) foto tirada no ano de 1930 em Ibirama (Figura 67)

Figura 67: Cena de um casamento entre noivo índio e noiva italiana – 1930 Ibirama (SC)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 77).

3.1.2 Análise das representações sobre os povos indígenas

Como se pode ver, a obra apresenta conjunto amplo de imagens e informações sobre os povos indígenas. Todavia, o que gostaria de indagar é sobre o que apresenta e como apresenta e representa, quais as escolhas feitas pela obra. Essa Unidade que acabei de descrever nas páginas anteriores, trata o colonizador de uma maneira elitizada e impõe à representação e cultura indígena a pecha da miserabilidade e pobreza. Passa a idéia de que os índios que habitavam o Brasil no “descobrimento” era um povo pobre sem identidade e totalmente dissociado da imagem humana “Branços – os conquistadores”. Humano era o homem branco, o índio seria uma raça mais próxima aos animais, visto como selvagem.

Assim, este tipo de representação, muitas vezes indireta, não combina com um ensino de História que se pretende valorizador das diferenças. Cabe ao professor a tarefa de mostrar aos alunos o quanto esta visão preconceituosa e estereotipada contribui para a desagregação da sociedade e não reconhecimento das diferenças em seus diferentes contextos.

Em relação ao seu texto escrito pode-se observar:

- Na página 41, fica destacada as imagens sem fontes, data, origem ou acervo.
- A página 49, em seu segundo parágrafo: é utilizada a palavra “Esses” indígenas não foram agressivos com os portugueses. Frase que acaba por desmerecer ou descaracterizar a figura do índio enquanto sujeito e parte da história.
- No terceiro parágrafo: Os portugueses eram “católicos” e queriam fazer orações, depois de uma longa e cansativa viagem pelo mar. Tal afirmação enobrece os portugueses por serem católicos e (uma religião considerada elitista dos nobres) e acaba por santificar os navegantes.
- Na página 50, “Visualize as diferenças”, observa-se que este chamado aos alunos não remete a uma reflexão da realidade ocorrida dentro do contexto da então chegada dos portugueses.
- Na página 51, desde meninos, aprendiam a usar suas armas. Caçavam antas, veados e macacos que viviam na região. Pescavam usando arpões ou flechas. A pesca era muito importante para sua “subsistência”. A

utilização da palavra subsistência dificultando o entendimento, ou seja, o seu sentido deveria ser sobrevivência.

- Nas páginas 51 e 52: As imagens anexadas ao livro didático são quase sempre com a presença dos índios com armas pontiagudas e flechas na mão, nunca de maneira pacífica. Isso nega a sua origem e cultura impondo-lhes uma imagem negativa e hostilizada.
- As páginas 52 e 53: Justificam a captura e morte dos índios com as chamadas expedições que visavam buscar estes para suprir a falta de mão-de-obra nos engenhos de cana-de-açúcar; enfatizam que o uso de armas de fogo e facão se fazia necessário para se defender na mata e o uso da roupa chamada gibão para defesa das flechas utilizadas pelos índios.
- A página 54: Mais uma vez presença de imagens sem fontes de índios sempre com armas ou animais mortos.
- Na página 56, segundo parágrafo: Se utilizam de colocações que representam os indígenas como povos inimigos terríveis, que lutavam pelas terras onde eram acostumados a viver, ou seja, desconsiderando essas terras como seu verdadeiro habitat.
- A página 59: refere-se aos índios Xokleng ou Botocudos com a seguinte conotação “Ocupavam” uma extensa área e nunca pertenciam como se estes estivessem se apossando de algo que não lhes pertencia. Busca no dicionário ocupavam: conquistavam, invadiam, Ocupar: encher um espaço de lugar ou tempo.
- Na página.60: apresentam as imagens dos índios sempre com a presença de armas de maneira imponente e sem legenda adequada. Logo no primeiro parágrafo observa-se a seguinte frase: “Dominavam um vasto...” colocação que nos remete a entender, estas áreas como não pertenciam aos índios, que nelas já habitavam e como objeto de posse e domínio dos europeus “conquistadores” (a elite do mundo “civilizado”).
- A página 64 primeiro parágrafo: “Com mais terras do litoral e do planalto sendo utilizadas pelo homem branco...” neste trecho as autoras ao se referirem as áreas do litoral e planalto, não deixam claro aos leitores o fato de que estas terras lhes foram tomadas ou invadidas sempre utilizando a força como razão dominadora.

- Na página 75: as autoras relatam que após a constituição de 1998, “As reservas indígenas foram criadas, para que os índios tivessem suas próprias terras e pudessem tirar delas seu sustento...”. Observamos dentro deste texto que “as reservas criadas” não seria a colocação certa para tal feito, sabendo-se da grande perda que os índios tiveram com o domínio e posse de suas terras, agora simplesmente separadas em reservas, não reconhecendo assim sua legitimidade enquanto sujeito e proprietário destas áreas, bem como, a sua liberdade de escolha.

Cabe observar ainda, que após algumas leituras e apontamentos, o texto nele contido não expressa ou sequer contempla a parte da história vivenciada pelo povo indígena. Dando enfoque apenas em alguns relatos de distinções entre tribos ou grupos, alimentação, vestimentas e meios utilizados para sua sobrevivência, pouco explorando sua origem, cultura, religião e identidade.

As imagens dispostas no livro estão na maioria sem fontes e distorcem a figura do povo indígena, representados sempre de maneira rude e hostilizadora (ameaçadora) com a presença de arcos e flechas, animais mortos e outros tipos de objetos. Poucas imagens são coloridas e outras bem fora de foco (necessitando de um melhor tratamento gráfico) o que não permite ao leitor visualizar a imensidão de cores e texturas utilizadas por eles em suas vestimentas e em seu cotidiano, como no caso das pinturas feitas em seu corpo com elementos naturais extraídos da terra e plantas.

Os objetos que são apresentados pelo livro como parte da historicidade do indígena, apresentam-se sempre interligados com suas armas para ataque ou instrumentos de caça, sua produção de cultura é denominada como “objetos que fabricam” (p. 74).

Esses dados, por certo, não valorizam o índio e sua identidade cultural plural, como sujeito histórico e produtor de cultura; nenhum de seus instrumentos musicais, objetos, adereços ou musicalidade são apresentados pela obra, o que não nos permite conhecer o tamanho de sua capacidade de criação.

Sua relação com as terras catarinenses, objetivo de enfoque da obra, mostram-se sempre entrelaçadas com a seguinte conotação: ocupavam, habitavam, viviam, ou estavam acostumados a viver e, nunca como pertenciam, ou seja, estabelecem ao leitor uma relação entre o indígena e suas terras, como de uma vaga ligação ou de nenhuma estabilidade concreta.

Ao descrever as reservas indígenas a obra não relata toda luta e sofrimento dos povos indígenas para ter direito a algo que na verdade já lhes pertencia e foi-lhes tirado. Mesmo sabendo que a obrigatoriedade deste conhecimento passou a vigorar apenas no ano de 2008, com a lei 11.645, ao se olhar os volumes aprovadas nas edições do PNLD de 2010 e de 2013, nada se encontra de alteração.

É possível inferir que a obra não contribui para que se reflita sobre o processo pelo qual os indígenas foram explorados pelos conquistadores que se colocavam como portadores de civilização, como foram escravizados e/ou mortos, retirados de seu habitat e separados de seus familiares, sua cultura foi desvalorizada e destruída impondo-lhes o sofrimento que perdurou por anos e ainda ocorre nos dias de hoje.

A obra não propicia que se reflita como sua identidade foi desconsiderada, não levando o aluno a contextualizar a realidade dos indígenas de ontem e de hoje, um pensamento crítico e reflexivo com relação a sua etnia e resultado da miscigenação e construção histórica da figura tão importante do índio como “sujeito de direitos semelhantes ao nosso”, pois, a nossa Constituição observa em seu capítulo 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988).

No próximo tópico, passo a descrever como a obra aborda a Lei 10.639/2003 que passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira.

3.1.3 Populações de origem africana descritas pela obra

Em relação a representação da cultura, costumes, raízes e tradições das populações de origem africana, a referida obra didática busca se apresentar como ferramenta a contribuir para a organização dos assuntos relacionados ao tema nas páginas 80 até 104, conforme segue a descrição:

- No Brasil atual: os descendentes de africanos podem ser encontrados em todas as regiões do país. Com referência a eles, este livro, ao tratar de informações quantitativas, usa os dados e os conceitos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em Santa Catarina, essas populações sempre foram muito importantes. No decorrer do século XIX, eram mais numerosos na região do Desterro (atual Florianópolis), São

Francisco do Sul, Laguna e São José. Atualmente, são outros os locais que concentram o maior número de descendentes de africanos em Santa Catarina, como demonstra a tabela a seguir (Figura 67).

Figura 67: Tabela que expressa em números absolutos, o contingente populacional de afrodescendentes nos municípios de Santa Catarina no ano de 2000 (IBGE, 2002)

Estado de Santa Catarina, ano 2000		
População preta e parda em números absolutos		
Municípios que apresentam maior contingente populacional		
Município	População Preta	População Parda
Florianópolis	14.846	22.420
Joinville	9.413	22.025
Lages	5.548	20.296
Chapecó	3.256	21.791
Criciúma	9.430	6.533
São José	5.697	10.246

Fonte: IBGE, 2002.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 80).

Os movimentos sociais empregam a expressão de população negra, entendida como abrangendo a soma total das populações de pretos e pardos.

Muitos destes pretos e pardos se denominam “afro-brasileiros” outros afirmam que são “afro-descendentes”. Esses termos indicam que se trata de brasileiros que desejam salientar o fato de serem descendentes de africanos. Para entender melhor essas expressões, é preciso ter algum conhecimento da história dos africanos no Brasil.

- Vindos da África: após o descobrimento do Brasil, na região nordeste já se desenvolviam plantações de cana-de-açúcar e havia engenhos destinados à produção do açúcar, um produto muito valorizado na Europa. Mas faltava mão-de-obra para trabalhar nestes engenhos. Para resolver a questão, iniciou-se a escravidão indígena. Os índios não se acostumaram com esse tipo de vida. Diante da dificuldade de escravizar os índios, nativos da terra, pensou-se em utilizar o trabalho de pessoas vindas de muito longe. No ano de 1524 o Rei de Portugal autorizou que os primeiros africanos fossem trazidos para o Brasil como escravos. No continente africano habitavam populações que não tinham a pele clara como a maioria dos europeus. Eram negros que pertenciam a diferentes grupos (os grupos eram

chamados nações) como os minas, os angolas, os rebolos, os gabanis, os mojolos, entre outros (Figura 68).

Entre os negros trazidos para o Brasil predominavam duas grandes nações: os bantos e os sudaneses. Os bantos vinham das regiões de Angola, Moçambique e Congo. Os sudaneses eram originários da Costa do Marfim, Nigéria e Daomé (atualmente república do Benin).

Figura 68: Escrava grupo africano “mina” / Escravo grupo africano “monjolo”

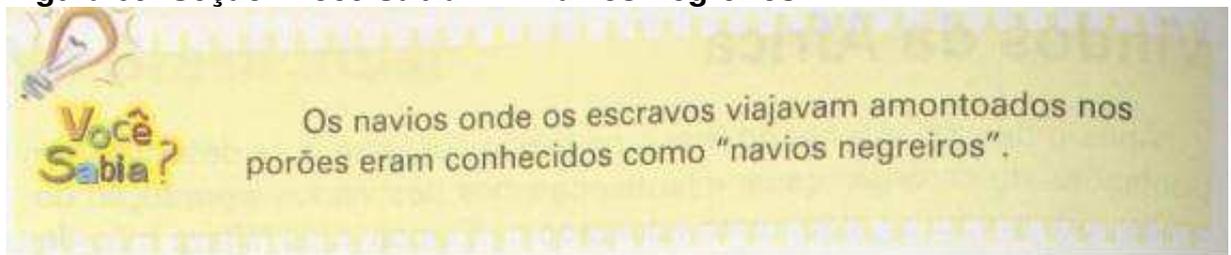


Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 81).

Os africanos eram apreendidos pelos mercadores de escravos ou nas lutas entre tribos rivais, os perdedores eram vendidos como escravos. A compra costumava ser paga com mercadorias como fumo, mandioca e aguardente.

A seção “Você Sabia”, cumpre a função de esclarecer o conceito ou a caracterização simples e direta do que eram os “navios negreiros” (Figura 69).

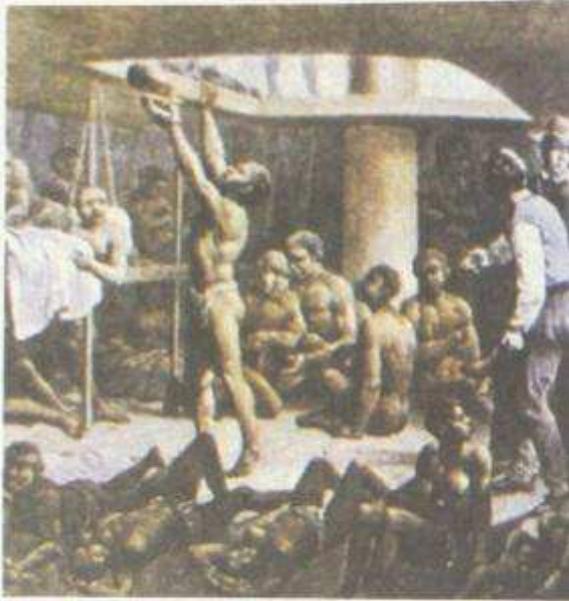
Figura 69: Seção “Você Sabia?” – Navios Negreiros



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 82).

Poesia “Navio Negreiro”, de Castro Alves:

Figura 70: Negros no porão do navio – Rugendas (Detalhe)



Negros no porão do navio. Rugendas. (Detalhe)

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 82).

Os navios negreiros chegavam aos portos de Recife, Salvador e Rio de Janeiro trazendo homens, mulheres e crianças para serem vendidos em leilões públicos.

Os que se destinavam a Santa Catarina precisavam fazer ainda outra viagem, agora navegando no litoral do Brasil, rumo ao sul.

Senhor Deus dos desesperados!
 Dizei-me voz, senhor Deus,
 Se eu deliro... ou se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!
 O' mar por que não apagas
 Do teu manto este borrão?
 Astros! Noite! Tempestades!
 Rolai das imensidões
 Varei os mares, tufão!...

(Alves, 1977 p. 182-183).

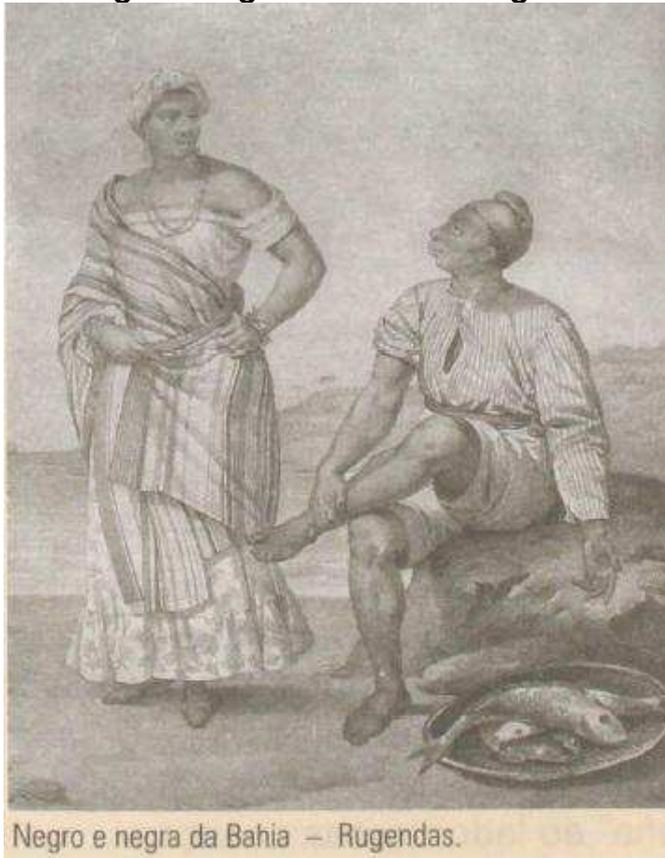
- Uma Vida Nova: o Brasil era para os africanos uma terra totalmente desconhecido. Não conheciam os hábitos, a religião, o tipo de alimentação, a forma de vestir, etc. Transformados em escravos não puderam conservar seus hábitos e modos de falar e a língua da terra e assim precisavam aprender o idioma falado no Brasil. Como consequência, foram esquecendo as línguas de origem africana. Para conseguir sobreviver os africanos reagiam de diferentes maneiras diante da vida de escravidão no Brasil: muitos apesar das dificuldades encontradas, procuraram se adaptar, outros se revoltaram.

Tratava-se de uma situação realmente difícil de ser aceita, pois, como aponta Emília Viotti da Costa em seu livro **Da senzala à colônia**, o escravo “ia para onde o seu senhor quisesse, ocupava-se das atividades que lhes fora atribuídas, morava onde o senhor mandasse, comia o que lhe desse.” (Costa, 1989 p. 10).

Mesmo na difícil condição de escravos, como todos os seres humanos, os negros mantinham entre si relações de amor e de amizade (Figura 71). Havia casamentos entre eles, constituíam famílias sendo que seus filhos já nasciam na condição de escravos.

Muitos escravos conservavam as crenças africanas, mas ao mesmo tempo, aceitaram a religião católica. No livro *Casa-grande e Senzala*, Gilberto Freyre relata que os brancos rezavam na casa-grande e os negros nas senzalas.

Figura 71: Negro e negra da Bahia – Rugendas.



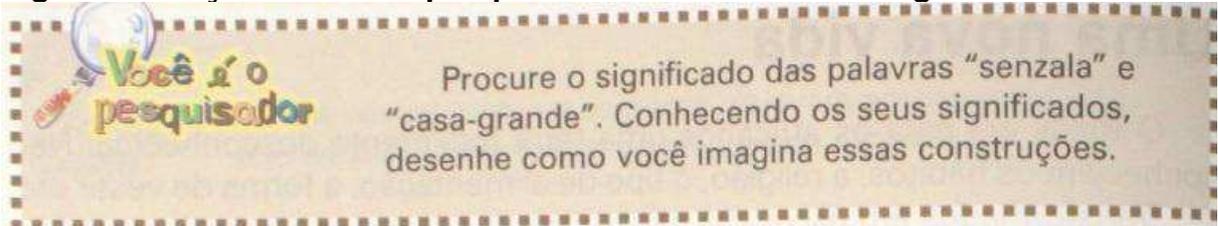
Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 83).

Com Deus me deito, com Deus me levanto,
Com a graça de Deus e do Espírito Santo.
Se dormir muito, acordai-me,
Se morrer, alumia-me
Com as tochas da vossa Trindade
Na mansão da Eternidade.

(FREIRE, 1961, p. 603).

A seção “Você é o pesquisador” sugere ao aluno a pesquisa da etimologia e significado da palavra “senzala” e “Casa-grande” (Figura 72)

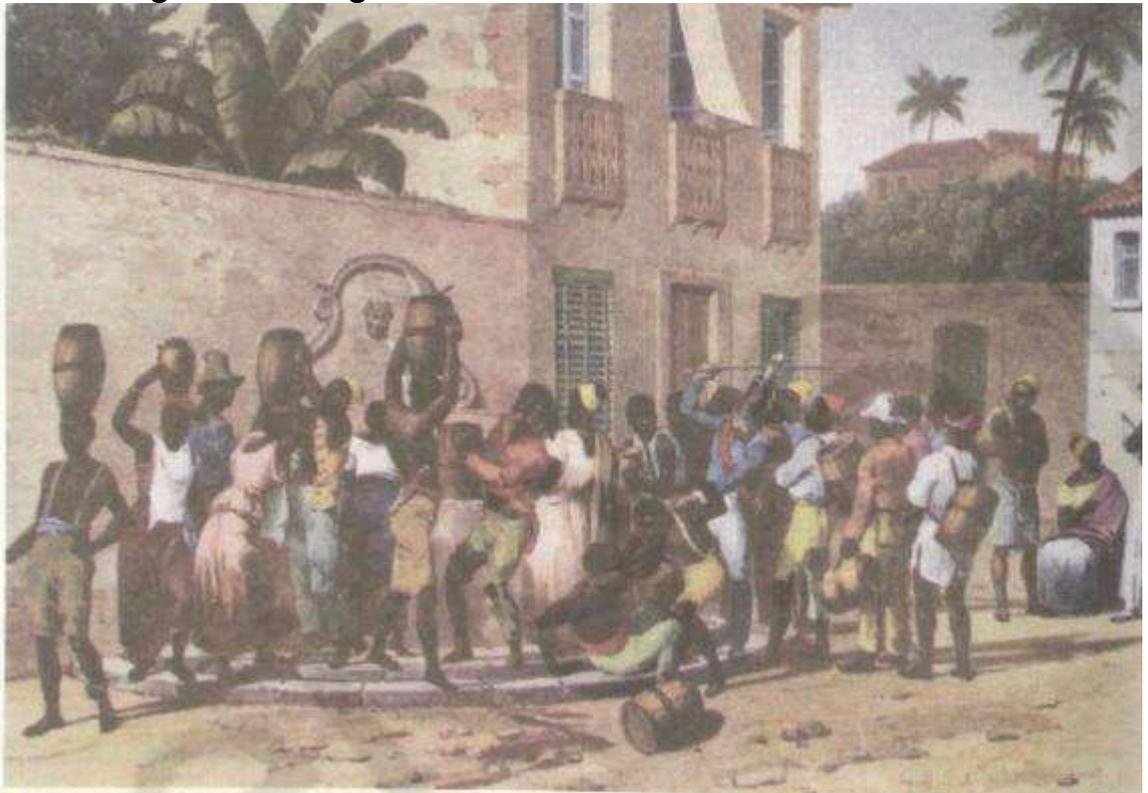
Figura 72: Seção “Você é o pesquisador” – Senzala e Casa-grande



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 84).

Os escravos deviam cumprir todas as ordens de seus senhores. Assim, eram obrigados a fazer os mais diversos trabalhos e eram muito usados em situações que exigiam força física (Figura 73). Mas os negros africanos não tinham somente força física. Muitos sabiam trabalhar com metais, especialmente com o ferro, o que era muito importante para a época. E os tornavam adequados para as atividades de artífices.

Figura 73: Carregadores de água



Carregadores de Água – Rugendas

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 84).

As mulheres também trabalhavam muito. Grande número delas eram encaminhadas para o serviço doméstico. Ocupavam-se com a cozinha, com atividades de limpeza em geral e cuidavam de seus filhos, nas casas simples onde moravam. Muitas foram “amas-de-leite” dos filhos dos senhores e algumas até “tiravam fotografia” ao lado dessas crianças (Figura 74).

Figura 74: Habitação dos negros (Rugendas) – Ama escrava e menino



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 85).

- Sufrimento e revolta: muitos negros não aceitavam a situação de escravos e resistiam de diversas formas como, por exemplo, incendiando plantações, inutilizando ferramentas, agredindo aos feitores aos quais esperava que obedecessem. Muitos para fugir do cativeiro entravam nas matas, porém, muitas vezes eram capturados pelos profissionais da caça aos fugitivos. Este era chamado de “capitão-do-mato”, que saía pelos campos e matas em busca de negros foragidos para trazê-los de volta à força para a casa de seus senhores (Figura 75). Chegando os escravos eram castigados (Figura 76).

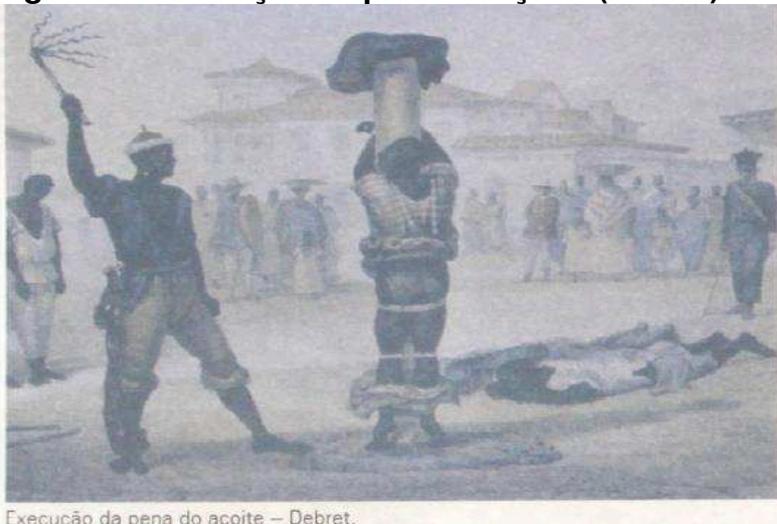
Figura 75: Capitão-do-mato (Rugendas)



Capitão-do-mato – Rugendas.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 85).

Figura 76: Execução da pena do açoite (Debret)



Execução da pena do açoite – Debret.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 86).

A seção “Refletindo sobre o texto” apresenta e destaca cartas que caracteriza o anúncio da fuga de escravos e a recompensa pela sua captura. (Figura 77).

Figura 77: Habitação dos negros (Rugendas) – Ama escrava e menino

Refletindo sobre o texto

O cartaz a seguir anuncia a fuga de um escravo e o valor da recompensa a ser paga a quem o prender.

FUGIO



no dia 4 do corrente da casa de Antonio Francisco Maya um pardinho por nome Manoel com idade de 12 annos pouco mais ou menos, levando vestido camisa de riscado da loja, calça escura de algodao trançado com chapéo de palha grosso e tem um signal encarnado debaixo do queixo. Protesta-se contra quem o tiver acoutado, e gratifica-se a pessoa que o agarrar, e levar a casa de seu senhor no largo da praça por baixo do hotel do vapor.

Anúncio de escravo fugido. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

Nesse cartaz podem existir palavras que você não conhece. Inicialmente, descubra o que querem dizer, anotando o significado em seu caderno.

Depois, a partir do que está escrito no anúncio, responda:

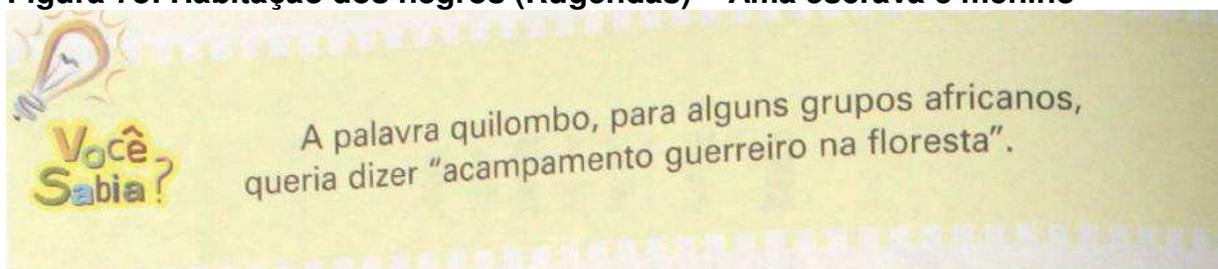
- Qual o nome do escravo e quando ele fugiu?
- Como ele é descrito no texto?

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 87).

- Acampamento guerreiro: muitos negros conseguiam escapar de seus senhores. Algumas vezes fugiam famílias inteiras. Agrupavam-se para melhor resistir aos que queriam prendê-los. Depois em um lugar distante e considerado sem muito perigo, organizavam-se para viver. Iniciava-se assim um quilombo.

As seção “Você Sabia?” deixa descrito de maneira simples o significado da palavra quilombo (Figura 78) .

Figura 78: Habitação dos negros (Rugendas) – Ama escrava e menino



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 88).

O tempo passou, e filhos, netos e várias gerações de descendentes desses escravos fugidos continuam morando na mesma área de terra. Jamais tiveram qualquer documento de propriedade desses terrenos. Simplesmente moravam lá.

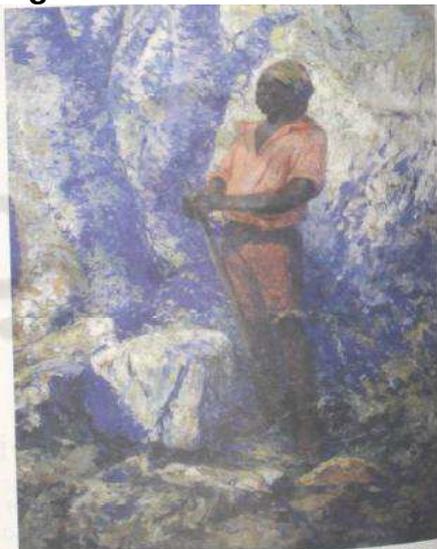
Com a Constituição Federal de 1988 criaram-se condições para que esta situação fosse resolvida. Direitos muito importantes foram, então, concedidos aos descendentes de escravos fugidos: o de requerer as terras onde moravam e, assim, receber a devida escritura de propriedade. Além disso, conseguiram o direito de terem respeitadas as suas características culturais de origem africana.

A região onde ainda residem os descendentes de “escravos fugidos” atualmente são denominados “comunidades remanescentes de quilombos” e seus habitantes são chamados de “populações quilombolas”. No Brasil já foram identificados por volta de 750 comunidades negras que tem origem históricas nos quilombos. Dessas, quatro estão localizadas em Santa Catarina, nos municípios de Vitor Meireles, Porto Belo e Rio Negrinho.

O escravo Zumbi é considerado um herói na luta pela liberdade dos escravos. Comandava o quilombo dos Palmares situado no estado do Alagoas (Figura 79). Foi o mais importante quilombo do Brasil. Até 20.000 negros chegaram morar lá. Zumbi foi morto em 10 de novembro de 1695. Como homenagem a ele, esse dia foi escolhido para ser comemorado o “Dia da consciência Negra”.

O “Dia da Consciência Negra” foi estabelecido para relembrar a resistência escrava contra a opressão e fortalecer a união na luta pelos direitos do cidadão.

Figura 79: Zumbi dos Palmares – Museu Antonio Pereiras – Niterói - RJ



Zumbi dos Palmares, Antonio Parreiras. Óleo sobre tela. Museu Antonio Parreiras, Niterói, R.J.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 88).

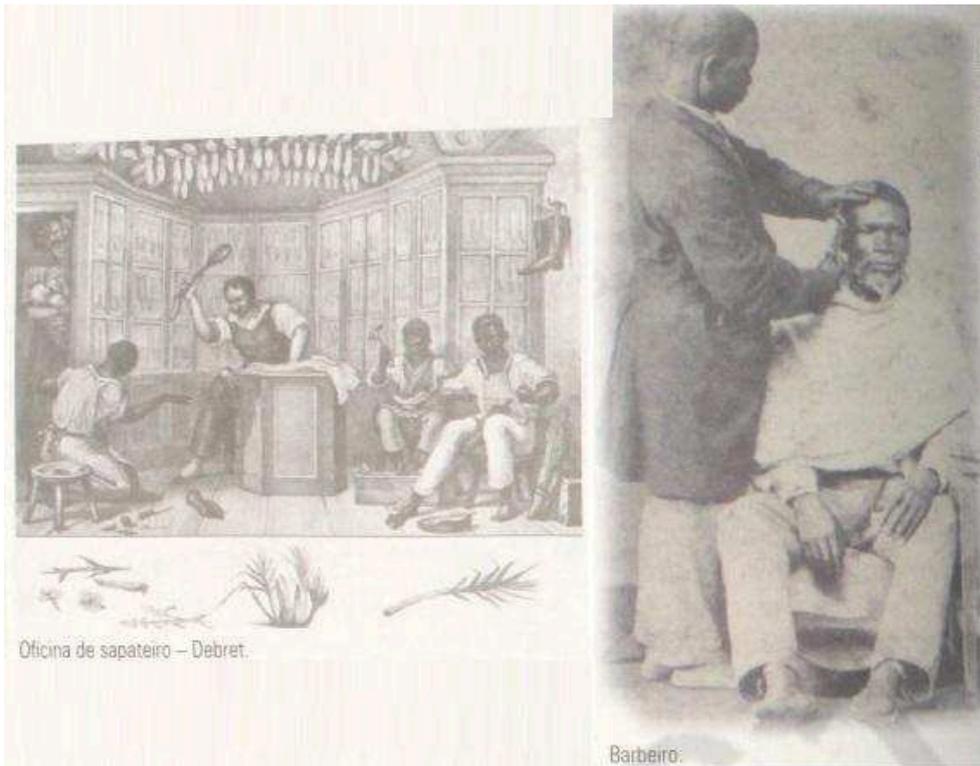
- Enfim a liberdade: com o passar do tempo aumenta, no Brasil, o número de pessoas que eram contra a escravidão e surge o movimento abolicionista. Nesse momento os escravos já podiam contar com algum apoio da justiça e com a simpatia de parte da população.

Um fato muito importante ocorre no ano de 1888. A princesa Isabel assina uma Lei que determina a abolição da escravatura no Brasil. Essa Lei passou a ser conhecida como a Lei Áurea (Figura 80).

Os antigos escravos a partir dessa Lei eram considerados homens livres e podiam ir para onde quisessem. Alguns preferiam ficar trabalhando para seus antigos senhores, morando na mesma casa onde estavam acostumados.

Outros, e estes foram maioria, saíram em busca de novas formas de sobrevivência. Muitos que sempre tinham morado no campo, foram para as cidades em busca de empregos. As dificuldades encontradas foram muitas, pois não houve da parte do governo, nenhum plano de atendimento a essas populações como projetos para que os ex-escravos pudessem ser donos da terra e nela trabalhar.

Figura 80: Lei de 13 de maio de 1888 – Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 90).

- Enfrentando as dificuldades: um importante direito do cidadão é o direito à escola. As populações negras sempre tiveram que enfrentar muitas dificuldades para ir à escola. Em tempos bem antigos as crianças negras eram até mesmo proibidas de estudar.

Figura 81: Crianças de diversas raças, colegas de escola, brincam juntas (SC, 1950)

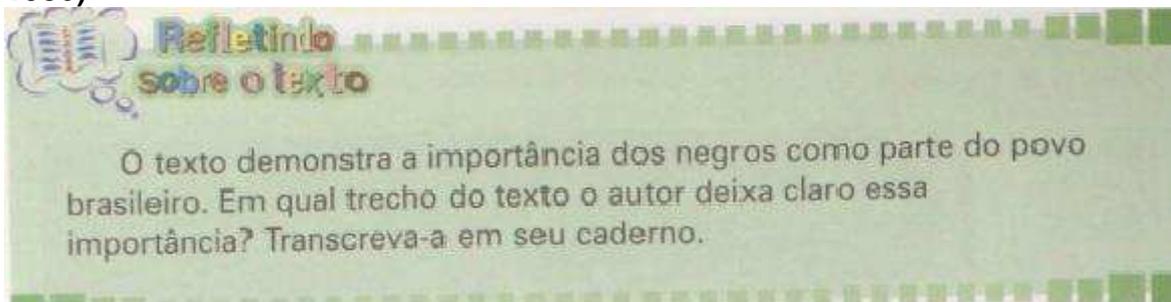


Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 90).

Em breve acabou esse impedimento, mas outras dificuldades precisavam ser enfrentadas, como a constante falta de emprego ou a possibilidade de assumir apenas trabalhos subalternos. Em consequência, na maioria das famílias, havia falta de recursos.

A seção “Refletindo sobre o texto” sugere a atividade de interpretação de texto e transcrição da parte em que o autor se refere diretamente à importância do negro como parte do povo brasileiro (Figura 82).

Figura 82: Crianças de diversas raças, colegas de escola, brincam juntas (SC, 1950)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 92).

A partir de 1980 começaram a surgir associações de negros voltadas para os mais diversos objetivos, todas com um ponto em comum: a luta contra o preconceito. Um momento importante ocorre no ano de 1951, quando,

Gilberto Freyre e Afonso Arinus encaminharam ao Congresso Nacional, uma Lei – depois conhecida como Lei Afonso Arinus – que previa penalidades para atos de discriminação de cor e de raça em lugares públicos. Essa Lei surgiu por um incidente: o alarde da imprensa diante da atitude racista de um hotel de luxo em São Paulo, que se recusou a hospedar Katharine Dunham, dançarina negra norte-americana (CARNEIRO, 1994 p. 51)

O preconceito se manifesta de diversas formas. O racismo é uma forma de preconceito que considera que algumas “raças” são superiores a outras. O Brasil é um país formado por grupos sociais de diversas origens, assim, é importante que uns não se considerem mais importantes que os outros.

A seção: “Lição de cidadania” (Figura 83), sugere que o aluno reflita sobre a palavra preconceito, que pesquise em jornais e revistas, etc., e descreva uma forma de preconceito.

Figura 83: Sobre o significado do preconceito

Lição de Cidadania

Procure saber o que significa a palavra "preconceito".

No seu entender, ter preconceito é uma atitude louvável ou condenável? Discuta esse assunto em sala de aula.

Dê exemplos que você conhece e que envolvem comportamentos preconceituosos.

Pesquise em jornais, revistas etc. sobre alguma forma de preconceito.

Juntos, reunam o material obtido e façam um painel chamando a atenção sobre o assunto. Exponham esse painel na escola.

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 92).

- Em terras catarinenses: as mulheres escravas em Santa Catarina, trabalhavam principalmente em atividades domésticas como cozinheiras, arrumadeiras, amas de crianças, saíam vender doces e quitutes. Os escravos trabalhavam na agricultura, nas "armazéns de baleias". Era um trabalho difícil, no qual os negros eram reconhecidos pela resistência física que demonstravam. Outros eram marinheiros, pois os seus senhores os empregavam para trabalhar em embarcações. Também, assumiam trabalhos nas residências e casas de negócios de seus senhores. Ocupavam-se com atividades como carregadores, estivadores, jornaleiros, encarregados de limpeza em casas, lavradores de vidros e de casas, vendedores ambulantes, carpinteiros, pintores, pedreiros (Figura 84).

Figura 84: Negros de carro (Debret) – Negros serradores de tábuas (Debret)



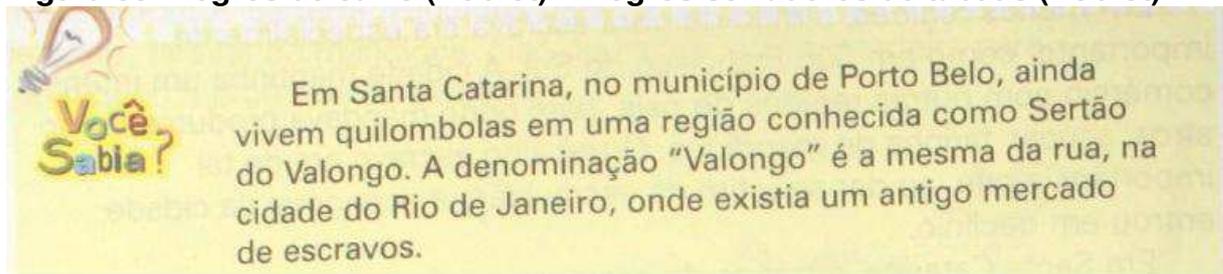
Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 93).

- Vendidos e comprados: os escravos eram tratados como mercadorias. Assim, eram escolhidos, vendidos e comprados, homens e mulheres,

adultos e crianças. Para estes negócios, havia mercados apropriados. Um dos maiores mercados de escravos do Brasil foi o mercado da rua do Valongo, na cidade do Rio de Janeiro.

A seção “Você Sabia?”: destaca o estado de Santa Catarina mais apropriadamente a cidade de Porto Belo onde se encontra quilombolas, na região conhecida como Sertão do Valongo (Figura 85).

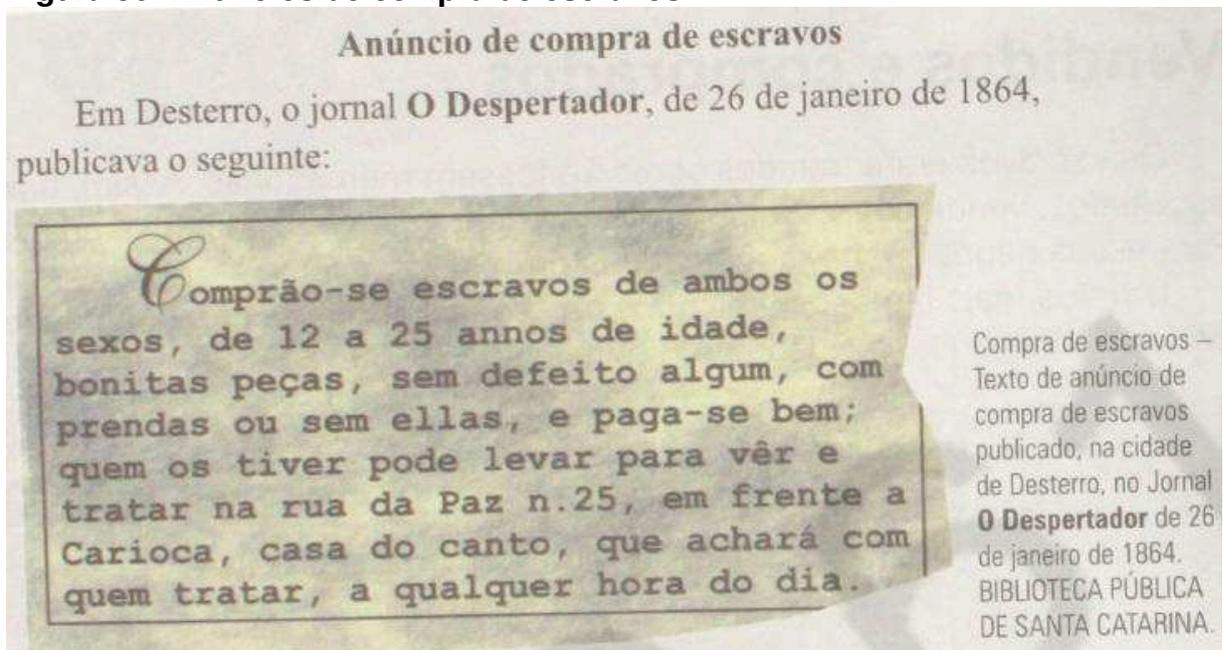
Figura 85: Negros de carro (Debret) – Negros serradores de tábuas (Debret)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 96).

A figura 86: apresenta uma imagem do jornal da época e a forma como eram os anúncios que os colocavam à venda:

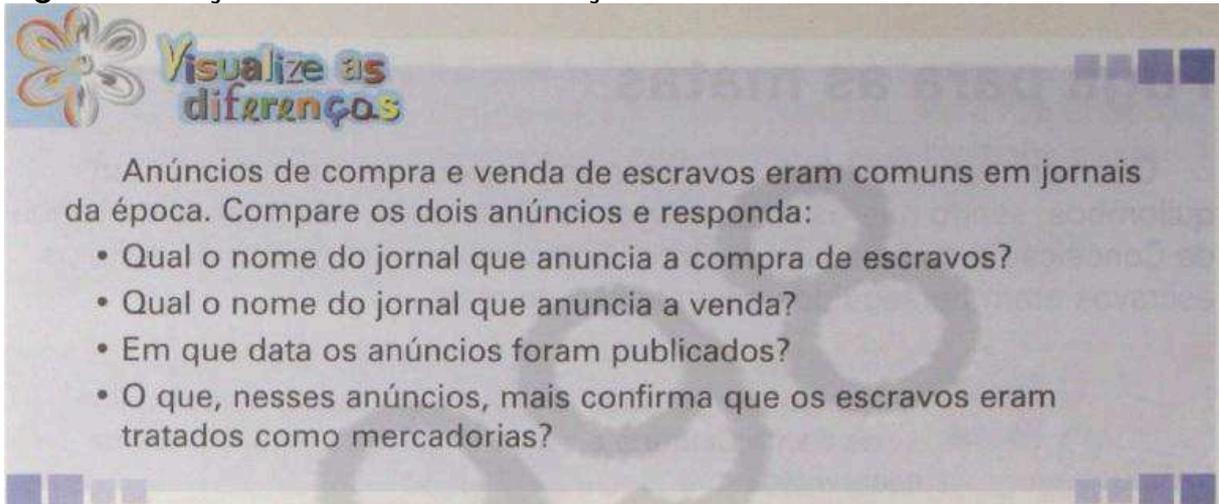
Figura 86: Anúncios de compra de escravos



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 96).

A seção “Visualize as diferenças” (Figura 87): atividade na qual o aluno descreverá o anúncio fazendo a comparação entre os dois.

Figura 87: Seção “Visualize as diferenças”



Visualize as diferenças

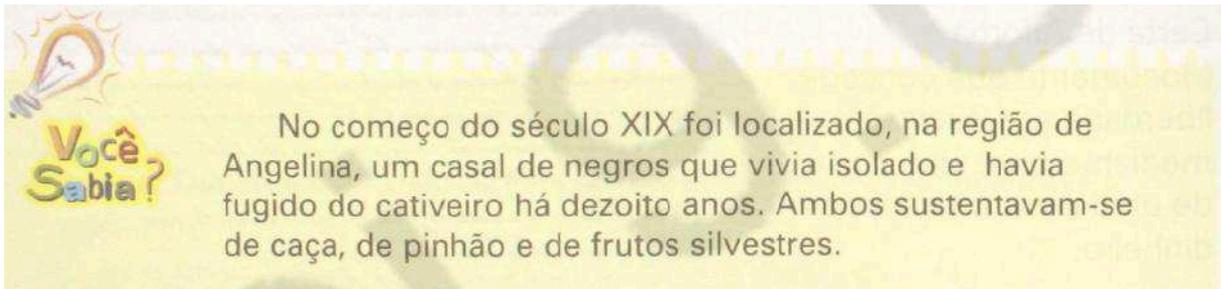
Anúncios de compra e venda de escravos eram comuns em jornais da época. Compare os dois anúncios e responda:

- Qual o nome do jornal que anuncia a compra de escravos?
- Qual o nome do jornal que anuncia a venda?
- Em que data os anúncios foram publicados?
- O que, nesses anúncios, mais confirma que os escravos eram tratados como mercadorias?

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 97).

O documento a seguir é de Tubarão (SC), com data de 28 de maio de 1848, trata-se do requerimento referente à liberdade do escravo Domingo. No documento, Custódio Pinto Sampaio, proprietário do escravo Domingos, afirma à autoridade judiciária que está disposto a assinar a Carta de Alforria (documento que concede a liberdade aos escravos) mediante o recebimento de uma certa quantia em dinheiro.

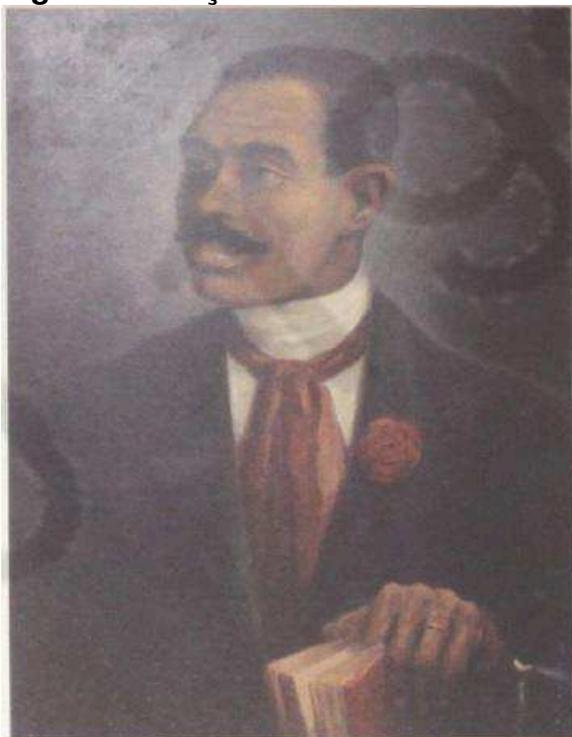
Figura 88: Carta de Alforria (Documento que concede liberdade aos escravos)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 98).

- Gente de destaque: no início do século xx, os chamados “homens de cor” começaram a se unir e criar associações esportivas, culturais e de lazer. Uma dessas, fundada na cidade de Lages, no ano de 1918, tendo a denominação de Centro Cívico Cruz e Souza. Esse expressivo nome foi uma homenagem ao poeta negro João da Cruz e Souza, que nasceu no ano de 1861, em Desterro (SC). Era filho de escravos, foi alfabetizado pela senhora que lhe tinha muita atenção. Demonstrou desde jovem muita inteligência. Mas foi a poesia que lhe tornou conhecido. É considerado um dos maiores poetas do Brasil.

Figura 90: Seção “Você Sabia?”



Cruz e Souza. Willy Zumblick. Óleo sobre tela. Museu Cruz e Souza. Florianópolis, S.C.

Sempre o sonho

*Para encantar os círculos da Vida
É ser tranqüilo, sonhador, confiante,
Sempre trazer o coração radiante
Como um rio e rosais junto de ermida.*

*Beber na vinha celestial, garrida
Das estrelas o vinho flamejante
E caminhar vitorioso e ovante
Como um deus, com a cabeça
enflorescida.*

*Sorrir, amar para alargar os mundos
Do sentimento e para ter profundos
Momentos e momentos soberanos.*

*Para sentir em torno à terra ondeando
Um sonho, sempre um sonho além
rolando*

Vagas e vagas de imortais oceanos.

(Souza, 1993, p. 187)

Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 99).

Mulheres negras também tiveram posição de destaque em Santa Catarina. Uma dessas foi Antonieta de Barros, que nasceu no ano de 1901, na cidade de Florianópolis (SC). De origem muito humilde, tornou-se professora, mais tarde diretora de jornal e escritora (Figura 91). Pertenceu ao Centro Catarinense de Letras, onde trabalhou com outros intelectuais negros. A história política registra, por um lado, que ao vencer as eleições de 1935, Antonieta de Barros tornou-se a primeira deputada mulher do Estado de Santa Catarina. Por outro lado, que Antonieta de Barros também foi a primeira deputada negra do Brasil. Ruas e escolas recebem o seu nome. Sua lembrança está, de várias formas, muito presente na vida catarinense.

Figura 91: Professora Antonieta de Barros (“O Catarina” 2001, p. 8)



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 99).

Figura 92: Palácio Cruz e Souza (Florianópolis – SC)

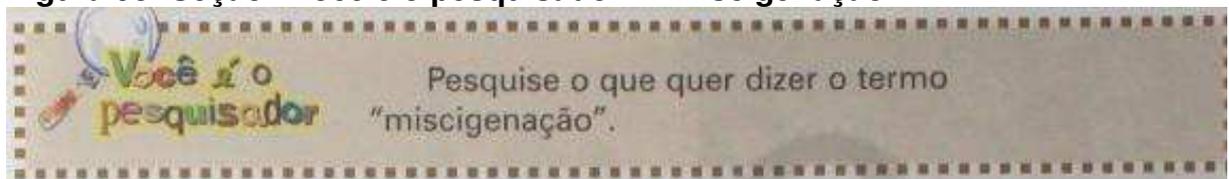


Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 100).

- Cenas do cotidiano: muitos fatos ocorrem no Brasil após os tempos de Cruz e Souza e Antonieta de Barros. De lá pra cá, a miscigenação tem sido mais intensa, pois são mais intensos os casamentos com homens brancos, homens negros casando com mulheres brancas. Aumentou, assim, pela geração de filhos, o número de pardos existentes na população.

A secção “Você é o pesquisador”: definição do termo “miscigenação” (Figura 93).

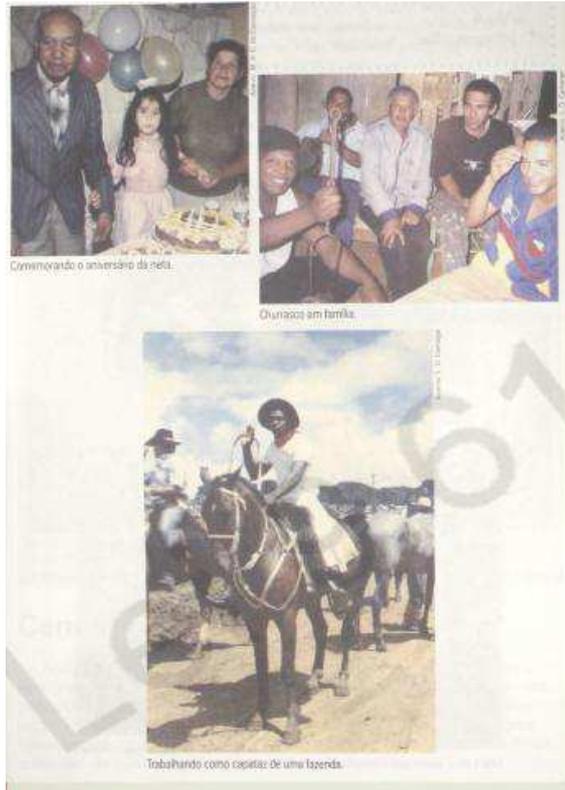
Figura 93: Seção “Você é o pesquisador” – Miscigenação



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 101).

A vida dos negros em terras de Santa Catarina, revela-se um pouco nas fotos a seguir (Figuras 94 e 95).

Figura 94: Aniversário da neta – Churrasco em família – Trabalho na fazenda



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 102).

Figura 95: O gosto pela Música – Incorporados ao Exército



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 103).

- Uma homenagem: na região do município de São Pedro de Alcântara viveu um escravo conhecido como “tio Marco”. Nasceu no ano de 1860 e, em sua longa vida, pois, faleceu em 1952, sempre foi muito estimado pela

comunidade local, Santa Teresa. Nessa comunidade após a sua morte, foi erguida uma estátua que reproduz a aparência física do “tio Marco”. No ano centenário da abolição da escravatura, a comunidade aí fixou uma placa com as seguintes diretrizes.

Figura 96: Homenagem ao tio Marco



Fonte: Fiori e Lunardon (2004, p. 103).

3.1.4 Análise das representações sobre africanos e afrodescendentes

Como análise da Unidade Populações de origem africana, cabe ressaltar que a obra resalta a contribuição da força dos descendentes de africanos, com o seu trabalho para o desenvolvimento do Brasil. Assim, o negro deu sua contribuição (seu suor, seu sangue para o desenvolvimento do nosso país). A obra destaca que a sociedade brasileira tem uma grande dívida para com os negros, dívida esta que não se paga com assistencialismo, mas com o respeito e a consideração merecida.

Fortes são os laços do Brasil com a África, desde a cultura que se reflete na religião, na música, no esporte e nos costumes do povo brasileiro.

- Na página 81, segundo parágrafo: “Diante das dificuldades de escravizar os índios, nativos da terra, pensou-se em utilizar o trabalho de pessoas vindas de muito longe. No ano de 1549 o rei de Portugal autorizou que os primeiros africanos fossem trazidos para o Brasil como escravos”.

Nesse parágrafo observa-se uma tentativa de justificar a escravidão dos negros africanos com a então necessidade de mão de obra, como se esse ato pudesse ser justificável. No mesmo parágrafo cita-se apenas o rei de Portugal como único responsável pela escravidão.

Quanto ao segundo parágrafo da página 82 pode-se observar uma imagem dos chamados navios negreiros seguida de um breve texto relatando sua chegada ao Brasil. Dentro desse contexto a obra falha ao desconsiderar ou descrever parte história do percurso então percorrido por africanos até o Brasil, sendo que o mesmo levava em média 40 dias ou mais. Os negros eram colocados na parte inferior do navio onde eram amarrados a correntes de ferro, permanecendo na mesma posição por dias, alimentação e água eram escassas, muitos morriam de doenças e fome no decorrer da viagem, seus corpos eram arremessados ao mar os que sobreviviam seguiam em condições desumanas em uma cena lamentável de dor e sofrimento absurdo. Também, na mesma página faz menção à poesia de Castro Alves, mas na colocação das figuras não relaciona o texto à figura. O texto fica descaracterizado, fora do contexto o que quebra a ligação e sequência entre o enunciado e a sua relação.

- Na página 83, observa-se que dentro do texto a obra se utiliza de colocações verbais como “situação difícil” ou “condições difíceis” para nomear a condição vivida pelos negros enquanto escravos; ressaltando que além do escravismo os africanos perderam seu habitat, familiares, amigos, cultura, crenças e sua própria identidade, podendo ser nomeada então de genocídio desses humanos.
- No último parágrafo da página 84, há a seguinte indicação: “As mulheres também trabalhavam muito. Grande número delas era encaminhado para serviços domésticos”. Durante esta colocação não relata e não problematiza a condição da mulher negra e escrava.

- O livro na página 86, observa a situação do escravo como sendo comum, natural, e, não de servidão, refere-se da seguinte maneira: “Muitos negros não aceitavam a situação de escravos e resistiam de diversas formas”.
- Nas páginas 87 e 88, “Acampamento guerreiro” a obra pouco explorara um fato tão importante que foi o Quilombo de Palmares e toda luta desse povo para conquistar sua liberdade.
- Na página 89, “Enfim a liberdade” a obra vai direto ao acontecimento de 13 de maio de 1888 quando a princesa Izabel assina a Lei Áurea, que determina a abolição da escravatura no Brasil; não citando duas datas anteriores a esta conquista que foi em 28 de setembro de 1871 Lei do Ventre Livre que considerava livre os filhos das mulheres escravas nascidos a partir desta data e a Lei promulgada em 28 de setembro de 1871, denominada de Lei dos Sexagenários, que garantia a liberdade aos escravos com mais de 60 anos, sendo que os cativos tinham obrigação de trabalhar por mais três anos a título de indenização ao seu proprietário. Já os escravos com 65 anos completos teriam dispensa de suas obrigações.

É importante a reflexão acerca da história, cultura e tradições trazidas pelos africanos enquanto escravos no Brasil, além de muita dor e sofrimento este povo tão guerreiro e sofrido busca até os dias de hoje por seu reconhecimento enquanto sujeito histórico e parte da constituição do povo brasileiro. Sua cultura, religião e linguagem se perderam em meio a sua história enquanto escravos. Mas, é importante lembrarmos que o negro vai muito além do processo de escravidão, ele é sim um sujeito de direitos e parte importantíssima da história da constituição de nosso país; por esse motivo acredito que sua cultura, história, religião e costumes devem ser contemplados não somente nos livros didáticos. Devem também ser explorados e estar inseridos em projetos e oficinas de conscientização de toda sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar um estudo reflexivo sobre o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco no ensino de história regional, identificando as possibilidades e limitações contidas no livro didático de história regional, “Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura”, indicado para ser utilizado com alunos do 4º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental .

De modo específico, as possibilidades e limites foram observados no que concerne às diversidades étnico-raciais apresentadas na Unidade 2: Populações Indígenas; e Unidade 3: Populações de origem africana. Em seu conjunto, é possível acenar para a competência e importância do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa responsável pela avaliação do referido livro didático, neste caso, as edições de 2004, 2007, 2010 e 2013.

Sobre a importância do livro didático, Zarbato (2011, p. 19) observa que não se pode negar a contribuição desse impresso na escolarização do Brasil no presente e passado. Para Antonio Batista (1999, p. 531), o livro didático em geral, apresenta-se como o principal impresso “em torno do qual se organiza e constitui a escolarização e o letramento para parte significativa da população brasileira”.

Nessa perspectiva, destaco que na apropriação e utilização do livro didático, o professor não deve de maneira alguma prender-se estritamente ao seu conteúdo, pois, muitas são as propostas, programas e projetos que podem ser desenvolvidos para além dele. Para tanto, as atividades interdisciplinares e extracurriculares, somam-se ao livro didático na sua intenção, de auxiliar na prática pedagógica com a liberdade de fazer chegar ao aluno o saber de maneira contextualizada, de tal forma que este possa comparar a história e a sua importância nas transformações da sociedade.

Para a construção do trabalho, me orientei pela legislação relacionada à diversidade e identidade étnica e racial (Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008), que serviu de contraponto na crítica relacionada ao cumprimento, ou não dos objetivos dessa obra, em apresentar as populações indígenas e africanas e seus descendentes, suas representações, a cultura e seus costumes, bem como suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Em seguida parti para uma descrição das duas unidades, Populações Indígenas; Populações de origem africana, suas figuras e textos, com uma visão analítica relacionada à contextualização adequada dos textos e imagens. Observei se realmente passam a mensagem capaz de esclarecer aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a importância da presença desses grupos (indígenas e africanos) na construção do Brasil que conhecemos hoje, em especial a história de vida desses povos, tendo como mote referencial a questão social e cultural do estado de Santa Catarina.

Cabe aqui considerar que este trabalho atingiu o seu objetivo ao responder a pergunta: Qual é o compromisso de uma obra de história regional, direcionada aos alunos do 4º e do 5º anos, no sentido de levar à compreensão de costumes e de culturas, da diversidade étnica e racial, das diferentes culturas existentes no estado catarinense? Em seus objetivos específicos este trabalho procurou observar quais são as representações sobre as populações indígenas e africanas contidas no referido livro didático.

Dentre essas representações, muito embora tangencie, de forma pontual, pelos estudos contemporâneos ao apresentar uma visão do indígena, do africano e do afrodescendente não só como selvagem, como escravo, como mercadoria e sobre os quilombos, ainda há predominância de temas relacionados mais ao passado dessas populações, do trabalho escravo e de estereótipos em detrimento de temas atuais e de relações com o presente.

Uma das possibilidades de trabalho apresentadas no livro é a valorização da contribuição dessas etnias na formação da sociedade brasileira. Entretanto, o livro não promove reflexões contra o preconceito, contra o racismo, entre outros, pois, ainda predominam aspectos relacionados aos processos de escravização no passado, do negro como mercadoria, do indígena idealizado, tido como defensor da floresta.

Além desse limite, a obra, nas duas unidades referenciadas, também não promove uma reflexão sobre o conceito de identidade, central nesse nível de ensino, não promovendo assim, o desenvolvimento de atitudes de respeito às diferenças. A forma como o livro aborda o tema ainda acaba recaindo em elementos de uma abordagem ainda tradicional e/ou vistas como naturais.

Considero que nesta linha de raciocínio, pode-se considerar que no livro didático “Santa Catarina de todas as gentes”, não há um aprofundamento no

conteúdo do que é realmente objetivo da educação étnico racial e para a diversidade, de formar cidadãos críticos. Sonegar as contradições e genocídios históricos e simplesmente pincelar acontecimentos, não faz por merecer o significado do ensino da história que é compreender o presente na correlação com o passado e de forma relacional. Ou seja, tal como indicado na epígrafe deste trabalho, há necessidade de essas populações serem “compreendidas em sua dinâmica e circularidade, com as violências e embates do passado e do presente, mas com as perspectivas relacionais requeridas em qualquer abordagem histórica mais substantiva” (PEREIRA, 2008, p. 29).

O que se espera de uma obra como totalidade é a contribuição na formação de cidadãos críticos, em sua capacidade de construir e desconstruir conceitos, ou seja, de problematizar, identificando assim, os preconceitos. Ademais, que contribua para uma educação que entenda o aluno como produtor de história desde que lhe sejam oferecidas condições para tal empreitada.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. "Um objeto variável e estável: textos, impressos e livros didáticos". In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e História da leitura**. Campinas, SP: mercado de letras. Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

BRASIL, **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. **Lei n. 9394/96 – LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Comentada)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília, DF, 1997.

_____. **Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>., Acesso em 24 jun. 2016.

_____. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008.** “Altera 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 nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 24 jun. 2016.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração:** um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FLORESCANO. Enrique. A função social do historiador. **Tempo**, Rio de Janeiro, 1997, vol. 4 . p. 66-68.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 1996.

FONSECA, Thais Nivea de Lima. **História e Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

JOHNSON, Ricgard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 p. 07 – 131.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MICHEL, M, H. **Metodologia de pesquisa científica em pesquisas sociais.** São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais**. Curitiba: SEED/PR, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/parametros.html>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

ZARBATO, Jaqueline Martins. A história de Santa Catarina nos livros didáticos: reflexões sobre discursos e representações da cultura. **Cadernos do CEOM**, ano 24, n. 35, p. 17-34, 2011. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/1111/568>. Acesso em: 22 jul. 2016.