

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

NAIARA HENRIQUE LIMA FARO

**OS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL E A PRESENÇA
INDÍGENA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES**

**SÃO MATEUS-ES
2020**

NAIARA HENRIQUE LIMA FARO

OS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL E A PRESENÇA
INDÍGENA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Dr. Sebastião Pimentel Franco

SÃO MATEUS – ES
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

F237I

Faro, Naiara Henrique Lima.

Os livros didáticos de ensino fundamental e a presença indígena em Presidente Kennedy - ES / Naiara Henrique Lima Faro – São Mateus - ES, 2020.

100 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco.

1. Livro didático. 2. Povos indígenas. 3. Identidade cultural. 4. Presidente Kennedy - ES. I. Franco, Sebastião Pimentel. II. Título.

CDD: 372.89

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

NAIARA HENRIQUE LIMA FÁRO

**OS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL E A
PRESENÇA INDÍGENA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 18 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Patrícia Maria da Silva Merlo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

RESUMO

Ao longo dos anos, a história indígena foi sendo contada através de um discurso estereotipado e estigmatizante, sob a ótica dos colonizadores, o que ajudou a desenvolver um distanciamento da história real dos povos originários do país. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é identificar como é feita a abordagem da história dos povos indígenas do Espírito Santo nos livros didáticos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e como o estudo dos povos originários locais pode favorecer no resgate de elementos da identidade cultural, tornando uma aprendizagem mais significativa e integral, partindo da perspectiva do estudo da história indígena e tornando o conhecimento histórico como algo real para o aluno. A metodologia deste trabalho se deu através da análise de conteúdo de Laurence Bardin, utilizando como fonte, oito coleções de livros didáticos de história do Espírito Santo do Ensino Fundamental I. Nos livros didáticos analisados, os indígenas são construídos a partir de uma história que os suspende no tempo e no espaço, restringindo sua existência aos relatos de cronistas ou antropólogos. Esta situação se reflete na distribuição temporal do texto, já que se fala em indígena como “os primeiros habitantes”, não citando, ou o fazendo de forma vaga e superficial, ao longo do tempo. Essa suspensão no tempo da imagem do indígena é reforçada pelo uso de registros iconográficos, que mostram o nativo com peles, lanças, em suas jangadas, descontextualizando sua existência atual.

Palavras-chave: Livro Didático. Povos Indígenas. Presidente Kennedy. Espírito Santo. Identidade Cultural.

ABSTRACT

Over the years, indigenous history was being told through a stereotyped and stigmatizing discourse, from the perspective of the colonizers, which helped to develop a distance from the real history of the peoples of the country. In this context, the objective of this work is to identify how the history of the indigenous peoples of Espírito Santo is approached in the textbooks of the 4th and 5th grades of elementary school and how the study of local indigenous peoples can favor the rescue of elements of cultural identity, making learning more meaningful and integral, starting from the perspective of the study of indigenous history and making historical knowledge as something real for the student. The methodology of this work was based on the content analysis of Laurence Bardin, using as source, eight collections of history textbooks, with an analysis of the existing contents on the history of indigenous peoples. In the analyzed textbooks, the indigenous people are built from a history that suspends them in time and space, restricting their existence to the reports of chroniclers or anthropologists. This situation is reflected in the temporal distribution of the text, since indigenous people are spoken of as “the first inhabitants”, not mentioning, or doing so vaguely and superficially, over time. This suspension in time of the image of the indigenous is reinforced by the use of iconographic records, which show the native with skins, spears, on their rafts, decontextualizing their current existence.

Keywords: History; Textbook; Holy Spirit; Cultural Identity; Indian People.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de saberes.....	51
Figura 2 – Os quatro pilares da educação.....	52
Figura 3 – Livro De Olho no Futuro 5º ano.....	57
Figura 4 – Livro Eu Gosto M@is.....	58
Figura 5 – Livros A escola é nossa 4º e 5º ano.....	59
Figura 6 – Livro Culturas e Regiões do Brasil.....	60
Figura 7 – Coleção Buriti mais História 4º e 5º ano.....	61
Figura 8 – História e Geografia do Espírito Santo 4º e 5º ano.....	62
Figura 9 – História do Espírito Santo.....	64
Figura 10 – Cadernos do Futuro.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Acervo de livros didático de história a serem utilizados na pesquisa.....	47
Quadro 2 – Conteúdo curricular do 4º ano do Ensino Fundamental.....	54
Quadro 3 – Conteúdo curricular do 5º ano do Ensino Fundamental.....	55

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
IPT	Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 A IDENTIDADE INDÍGENA NOS DISCURSOS OFICIAIS.....	16
2.2 A ESCOLA E O DISCURSO SOBRE OS INDÍGENAS	19
2.3 O LIVRO DIDÁTICO E O SEU USO NO ENSINO DA HISTÓRIA.....	23
2.4 O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD	25
2.5 A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO POR PROFESSORES.....	30
2.6 O LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA.....	34
2.7 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA.....	38
3 METODOLOGIA	44
3.1 MATERIAIS E MÉTODOS.....	45
3.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	48
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO SOBRE A PRESENÇA DOS INDÍGENAS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	78

1 INTRODUÇÃO

Toda comunidade só consegue garantir sua continuidade ao longo da história, se tiver a preocupação e cuidado de não perder sua identidade cultural, entendendo como cultura a herança do saber de onde os participantes da comunicação dão interpretações quando se entendem sobre algo no mundo. Dessa forma, segundo Habermas (2007), as pessoas regulam sua inserção em grupos sociais e garantem a solidariedade entre os seus componentes, fortalecendo a perenidade daquela sociedade. Nesse trabalho, o sistema educacional desempenha um papel importante.

É por meio de práticas cotidianas, conhecimentos, habilidades e valores explícitos ou ocultos nas escolas que os alunos se sentem membros de uma comunidade. Aos poucos, vão tomando consciência de uma série de peculiaridades que os identificam e dos laços que os unem aos seus grupos de pares. Em contraste, descobrem que algumas das características físicas, linguagens, costumes, modos de pensar, com os quais entram em comunhão são diferentes daqueles de outras pessoas e grupos humanos. Todo ser humano, no momento em que se encontra diante de outras pessoas com feições físicas muito diferentes, com outra língua materna ou com costumes muito diversos, adquire algum grau de consciência de sua existência como grupo diferenciado (GIARETTA, 2018).

De acordo com Caimi (2010), a educação básica do século XXI enfrenta o desafio de promover a consciência da diversidade dos alunos, preparando-os para uma convivência digna e respeitosa da pluralidade, capacitando-os para atuar em um novo projeto de sociedade justa e democrática, tanto no nível local e regional, quanto nacional e internacional. Em contrapartida, este aluno se encontra em um mundo globalizado e carregado de ofertas e demandas que geralmente incluem propósitos e conteúdos sujeitos a mudanças derivadas das questões políticas, ideológicas e socioeconômicas inerentes a toda evolução histórica.

Nesse sentido, Gil e Almeida (2012) alertam sobre a o contexto educacional nacional, que, em geral, apresenta uma tendência de conceber a educação intercultural como uma cultura global, isto é, “para fora”, pondo em risco a perda da identidade do próprio território, sendo necessário complementar as duas diretrizes, a

fim de promover uma cultura onde se prepare o aluno para ser cidadão do mundo, mas fortalecendo sua identidade local, regional e nacional.

Segundo Carretero (2010), as representações sobre o passado são variadas e, em termos de relatos históricos podem ser de três tipos: primeiro, tem-se a história que é aprendida nos currículos escolares; a seguir, a história cotidiana, que se apresenta como um componente da memória coletiva, que articula relatos e histórias de uma sociedade ou grupo humano, constituindo uma série de valores e crenças que lhes conferem identidade; por fim, há a história acadêmica, que se refere à ciência desenvolvida por historiadores ou cientistas sociais.

Esses três tipos de relatos históricos devem ser entendidos como narrativas inter-relacionadas entre si. Por exemplo, a história escolar baseia-se na história acadêmica para construir seus conteúdos e narrativas, que são então utilizadas pelas histórias cotidianas (CARRETERO, 2010).

Dentre esses três tipos de histórias, destaca-se a da história escolar, que segundo Carretero (2010) inclui um grande número de valores que se articulam em uma teia de histórias que tradicionalmente tem por objetivo formar alunos para uma visão positiva da identidade de sua nação. A escola no século XIX e em grande parte do século XX tem transmitido uma história da história, cujo objetivo principal é a construção de cidadãos obedientes e comprometidos com a pátria.

Nessa conjuntura, o índio acabou por se tornar um “personagem” rodeado de preconceitos e estereótipos não reais com a sua verdadeira essência, por uma máquina colonizadora que, ao longo dos anos, foi definindo o que deveria ser respeitado ou não de um povo. Assim, é necessária uma mudança de consciência, desconstruindo preconceitos e quebrando grilhões de anos de uma única visão.

Historicamente os livros didáticos foram sendo escritos de forma a manter este discurso, pois o mesmo foi sendo conduzido pelos órgãos gestores para serem utilizados de forma a promover um só conceito, o que ajudou a desenvolver um distanciamento da história real dos povos originários do país (CHAUÍ, 2013).

Entre as ferramentas mais utilizadas no campo educacional, estão os livros didáticos, por meio dos quais os alunos são informados sobre os temas que irão desenvolver ao longo dos anos de escolaridade. Essa interação é dada desde os

primeiros anos na escola, por isso os alunos sentem-se familiarizados com esses materiais e dão grande credibilidade ao seu conteúdo (CARRETERO, 2010).

Torna-se uma grande responsabilidade, não somente das escolas, mas de todos os professores, manter critérios rigorosos na escolha do conteúdo que será trabalhado em sala de aula, bem como nos livros que serão utilizados, visto que essas referências possuem um discurso carregado de intencionalidade, seja manifestadamente ou latente, o que contribui, em boa medida, para a formação dos alunos (FONSECA, 2009).

Analisando essa intencionalidade, Siqueira e Quirino (2012) afirmam que os livros didáticos carregam diferentes campos de conhecimento e visões, sendo importante analisar e suprimir os discursos contidos em alguns desses materiais, que reforçam uma imagem negativa do “outro” e desconsideram as desigualdades em que vivem determinados grupos étnicos. No Brasil, os indígenas fazem parte desses grupos minoritários, instalados em diferentes regiões do território nacional. Essas minorias têm sido historicamente objeto de invisibilidade e violência, como consequência do processo de colonização que viveu no a partir do século XVI. Tal situação tem se refletido na escola, através da circulação de valores e atitudes.

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem buscado desenvolver condições para a discussão e adequação dos currículos, ao levar os professores e gestores escolares a promoverem um ensino que desenvolva nos alunos, desde a educação infantil ao final da etapa escolar, a construção da identidade e pensamento crítico, a ponto dos mesmos serem atores protagonistas de sua história e ainda da história social. Dessa maneira, o professor tem que trabalhar a história dos povos originários no cotidiano escolar como resgate de elementos da identidade cultural, entendendo que, ao conhecer o outro, ele conhecerá a si mesmo (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, esta pesquisa buscou verificar como os índios são apresentados no livro didático de História que são utilizados no Espírito Santo em Presidente Kennedy, para verificar de que forma os índios são abordados nessas obras. Para tanto, foram escolhidos os livros utilizados nas escolas da rede municipal, sendo estes aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ou adquiridos pelo município com recursos próprios.

A centralidade atribuída aos livros didáticos nesta pesquisa não é acidental, pois considera-se que são os materiais curriculares com maior incidência no ensino e aprendizagem das Ciências Sociais em sala de aula e que têm um papel de direção e modelagem da prática de ensino, o que os torna qualitativamente diferentes de outros recursos. Mesmo fora da sala de aula, em geral, os alunos dedicam seus estudos e a lição de casa gira em torno de livros didáticos. Por outro lado, se o conhecimento histórico é um instrumento privilegiado para moldar a cultura histórica, os livros didáticos usados na educação formal são um insumo importante na construção e transmissão desse conhecimento.

Estudos sobre a didática da história têm insistido especialmente na diversidade de ferramentas que podem ser utilizadas para aproximar crianças e jovens do conhecimento de seu passado, bem como a importância de incorporar uma metodologia de trabalho em sala de aula em que os alunos se envolvam na construção do conhecimento, por meio do manejo direto de fontes documentais, depoimentos, diferentes olhares sobre processos históricos, com auxílio de material bibliográfico e iconográfica de orientação diversa.

Os livros didáticos, embora não sejam o único recurso instrucional, são uma peça fundamental do processo de ensino de história, daí a importância de que o seu conteúdo e orientação favoreçam e facilitem uma leitura aberta, ampla, crítica e diversa dos processos históricos, devendo, na sua escrita, ter especial cuidado para evitar o uso de frases qualificativas e juízos de valor. Os conteúdos dos livros, longe de antagonizar e polarizar, devem promover o espírito democrático, esclarecendo que o tempo histórico e a periodização obedecem a critérios explícitos e claros que permitem a compreensão das mudanças ocorridas e dos aspectos que se sustentam ao longo do tempo.

Trata-se de erradicar uma prática bastante difundida, pela qual as posições ideológicas dos autores, ou dos governos da época, acabam sendo viabilizadas por meio dos livros didáticos em sua redação. Esta nova didática da história fundada na crítica, na promoção do debate, na discussão aberta, na busca de posições divergentes, na indagação constante e na defesa de sua autonomia contra os interesses da sociedade política, contrasta abertamente com o espírito sectário, fechado, ideológico, maniqueísta e desqualificador.

A história indígena precisa ser estudada sem os estereótipos construídos ao longo dos anos, dessa maneira com o objetivo de fornecer algumas contribuições para professores e gestores educacionais, diante desta análise foi levantada a seguinte problematização: como a história indígena do Espírito Santo é abordada nos livros didáticos de história do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de maneira a favorecer a construção de elementos da identidade cultural local?

Tomando como referência que:

O Livro Didático de História tem cumprido a função de veicular a ideologia das classes dominantes e possibilitar a reprodução da ordem burguesa". Muitos manuais apresentam um conteúdo "factual", fragmentado, sem considerar a ideia de processo, estrutura e temporalidades. Dessa forma, os Livros Textos de História "[...] podem ser vistos como um instrumento de degradação do ensino de História (DAVIES, 2010, p. 1).

Assim, justifica-se a presente pesquisa pela colaboração que pode proporcionar na análise dos discursos que podem existir na abordagem da história dos índios nos livros didáticos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, e na produção de conceitos novos e formas diferentes de falar sobre os povos originários "índios" a partir do estudo da história da formação do Espírito Santo. Nesse sentido, pretende-se promover discussões sobre o livro didático e entender que tipo de representações históricas são abordadas nestes livros.

Outra questão impulsionadora para este trabalho consiste na própria vivência como professora e moradora do município de Presidente Kennedy em que, de acordo com a história local e diante de evidências históricas, existiam índios no território que hoje compreende o município de Presidente Kennedy, antes da chegada dos colonizadores portugueses a partir do século XVI e ainda, na época da instalação da antiga fazenda Muribeca, fundada e dirigida pelos jesuítas, quando da efetivação deste território pelos colonizadores europeus do século XVI. Com a concretização dos processos que se sucederam ao longo da história os remanescentes indígenas foram se misturando durante o processo histórico colonial e muita história se perdeu, o que ocasionou uma lacuna.

Muito da identidade cultural se perdeu, mas, ao conversar com os habitantes mais antigos do município de Presidente Kennedy, pode-se perceber que os munícipes Kennedense não conhecem suas origens, não se veem como parte deste

povo. Diante desta situação, ao promover um diálogo com o processo histórico dos povos originários e a história local, levando ainda ao estudo dos diversos povos indígenas que habitavam aqui e suas peculiaridades o professor poderá desenvolver a ligação para a construção da identidade cultural de um povo já esquecido e historicamente marginalizado.

Bittencourt (2018) acredita que, no fazer histórico em sala de aula, é possível romper com os silêncios e os estereótipos “naturalmente” associados aos indígenas. Assim, ao se colocar a temática indígena em questão, deve-se considerar que as experiências dos professores e dos alunos transformam o currículo prescritivo em vivência. Diante de tal fato, evidencia-se a necessidade de um material pedagógico norteador para que dê suporte ao planejamento docente, uma vez que, como já mencionado, devido à falta de infraestrutura tecnológica e/ou biblioteca na escola, o livro didático configura a única fonte de pesquisa do professor.

O objetivo geral deste trabalho é identificar como é feita a abordagem da história dos povos indígenas do Espírito Santo nos livros didáticos do 4º e 5º do Ensino Fundamental e como o estudo dos povos originários locais pode favorecer no resgate de elementos da identidade cultural, tornando uma aprendizagem mais significativa e integral, partindo da perspectiva do estudo da história indígena e tornando o conhecimento histórico como algo real para o aluno.

Como objetivos específicos, este estudo pretende:

- Compreender como a história indígena do Espírito Santo é abordada nos livros didáticos do 4º e 5º do ensino fundamental.
- Identificar como é feita a abordagem da História indígena local nos conteúdos presentes no currículo do município de presidente Kennedy.
- Evidenciar a importância do estudo da História indígena local no resgate de elementos da identidade cultural dos alunos.
- Propor um material didático que poderá ser usada pelos professores como estratégia em relação ao ensino da história indígena local.

A metodologia deste trabalho se deu através da análise de conteúdo de Laurence Bardin, utilizando como fonte, oito coleções de livros didáticos de história, sendo feita a análise dos conteúdos existentes sobre a história dos povos indígenas.

O estudo está assim constituído: no primeiro capítulo, apresentamos a introdução do trabalho, o objeto pesquisado, a temporalidade e a espacialidade, a definição do problema, a justificativa, os objetivos, a metodologia e as fontes, no segundo capítulo faremos uma discussão teórica, apresentando como os discursos oficiais tem tratado a identidade indígena no país. Em seguida, o capítulo dois apresenta o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde as primeiras experiências do Estado na distribuição de livros aos alunos da rede pública, até adquirir o formato e alcance que o programa tem atualmente. Também analisa a importância da escolha do livro pelos professores, bem como o tratamento da questão indígena nesses materiais pedagógicos disponibilizados para as escolas.

No capítulo três, é apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa, justificando sua escolha e as fontes trabalhadas. Posteriormente, o capítulo quatro apresenta os resultados, discutidos através da análise de conteúdo. Finalizando, são feitas as considerações finais, as Referências e o produto final desta pesquisa – Apêndice 1.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A IDENTIDADE INDÍGENA NOS DISCURSOS OFICIAIS

É importante refletir sobre a forma como os povos indígenas são identificados por agências externas e o impulso por trás desses processos e políticas que, em essência, era chegar a um ponto em que os povos indígenas, como uma entidade separada. A condição humana dos indígenas às vezes é descrita como marginal, minoritária e vulnerável. No entanto, esses povos têm uma experiência humana distintamente completa, definida por um profundo sentimento de pertencer a um lugar do qual nosso povo foi criado. Esta é a identidade indígena.

A palavra indígena designa os nascidos ou originários de um determinado território, à pessoa ou grupo humano do lugar onde vive ou viveu. Pouco importa se, posteriormente, aquele local de origem for objeto de expropriação, por conquista ou colonização, ou que os colonos originais sejam deslocados para outros lugares. Assim, se os indígenas são os nascidos em um lugar ancestralmente considerado seu, então o território torna-se uma característica que os tipifica (CRUZ; RESENDE, 2015).

O sentimento histórico de pertencimento ao grupo também confere uma identidade coletiva, derivada do fato de que seus membros compartilham tradições, mitos, lendas e crenças, práticas religiosas, sociais, pedagógicas ou jurídicas, formas de organização familiar, social e agrícola, dentre outras (CRUZ; RESENDE, 2015).

Essa identidade não é estável; ao contrário, muda devido a influências ou pressões sociais internas ou externas. Assim, o indígena foi indevidamente relacionado a um índio, uma voz cujo próprio significado é de alguém originalmente da Índia. Mais tarde, o termo assumiu um sentido pejorativo, ao aplicá-lo a todos os povos nativos, que foram submetidos política, linguística e racialmente; explorados, forçados ao trabalho, cristianizados e impedidos de usar livremente sua língua (KARNAL, 2004).

Posteriormente, indígena e índio se tornaram sinônimos, com conotações sociais e políticas iguais. No Brasil, a expressão "povos indígenas" é utilizada de

forma homogênea para se referir aos grupos humanos conquistados e colonizados, apesar das notáveis diferenças históricas, políticas, culturais e linguísticas entre eles. Esta generalização de caráter político e as notórias diferenças entre os povos foram evitadas por muito tempo, a fim de apresentar uma definição válida desses povos (BRIGHENTI, 2015).

Os índios não foram apenas descobertos pelos conquistadores; também foram exaustivamente atacados, catalogados, civilizados, convertidos, demonizados, desumanizados, despossuídos, discriminados, escravizados, estudados, evangelizados, excluídos, explorados, extintos, incompreendidos e subordinados, fatores que influenciaram na sua identidade e sentido de pertença e coesão social. A conquista da América, agora elegantemente chamada de a reunião de dois mundos, foi acima de tudo uma discordância colossal e um brutal encobrimento (ALMEIDA, 2010).

As representações sobre o índio são construções mentais feitas por não índios, e geralmente eram realizadas de vários lugares de poder, elaborando discursos para localizá-los e tratá-los nos diversos ambientes de relações sociais e políticas. Portanto, essas representações devem ser entendidas dentro do quadro da dominação étnica que ocorreu ao longo dos séculos, criando a figura de um índio genérico, ignorando a existência de múltiplas etnias e definindo o índio como 'raça', versão modificada de sua determinação colonial como casta (ARRUTI, 2006).

A visão oficial do índio pode ser definida como a construção de uma identidade negativa, na medida em que se buscou apagar suas origens e identidade, na medida em que essas definições foram feitas pelos colonizadores, que mantiveram registros escritos, enquanto os idiomas e os dialetos indígenas foram relegados à oralidade, preservando as percepções e opiniões dominantes sobre os dominados (KARNAL, 2004).

Deve-se ressaltar que essa identidade atribuída aos indígenas continuou se reproduzindo através de expressões discriminatórias como preguiçosos, impuros, indisciplinados, selvagens, dentre outras, construídas pelo Estado, Igreja e poderes locais. O discurso da Igreja, que foi cada vez mais assimilado, defendia uma purificação dos costumes indígenas, buscando mais adesão aos ritos católicos oficiais (BRIGHENTI, 2015).

Já no século XX, as relações entre o Estado e os indígenas assumem uma forma contraditória. O objetivo de uma conversão à cidadania, melhor entendida como incorporação à civilização. O discurso oficial sobre os índios é coberto por uma justificativa de proteção, entretanto, continuam tratados como seres não pensantes. Suas reservas foram sendo reduzidas e a aculturação se tornando uma realidade (SILVA; SILVA, 2013).

A perda de controle sobre seus territórios, que foram transformados em reservas, resultou em empobrecimento geral dos povos indígenas, isolamento e, muitas vezes, conflitos com posseiros e fazendeiros. Após o longo processo de "modernização", a maioria desses povos perdeu sua identidade cultural, língua e estilo de vida tradicional, através das políticas de assimilação (ALMEIDA, 2010).

Assim, na atualidade, numerosas comunidades estão fragmentadas e são palco de conflitos latentes, frequentemente gerados por diversos relacionamentos com os "brancos", em que intervêm agentes externos públicos ou privados, principalmente em questões relativas à gestão de recursos (terra, água, florestas, minerais, etc.), e pode levar à desintegração da coesão social interna da comunidade (SILVA; SILVA, 2013).

Durante muitas décadas, o discurso populista e assistencialista colocou a questão indígena em termos de um problema da pobreza, sem levar em conta suas tradições, modos de vida e tampouco a diversidade existente entre as diferentes nações. Os termos "povos indígenas", embora sugiram políticas indígenas homogêneas e coerentes, na verdade se referem a uma diversidade de culturas (PEREIRA; MONTEIRO, 2013).

Atualmente, os textos legislativos de qualquer Estado democrático proclamam o direito à igualdade para todos os cidadãos, independentemente de sua raça, sexo, ideologia ou religião. No entanto, esta pode ser considerada uma visão ingênua da realidade, pois a História ensina que, em países onde há crescimento econômico e algum perigo de recessão se aproxima, posições xenófobas surgem quase simultaneamente. Assim, pode-se perceber como as minorias étnicas, mesmo em um continente como as Américas, onde quase todas as instituições se consideram anti-racistas, ainda são forçadas a viver em condições piores que a média, em

moradias subumanas, em bairros com pior infraestrutura, dentre outras características excludentes (SILVA; SILVA, 2013).

O conceito de "povos indígenas" tem entrado em diferentes espaços, bem como nos instrumentos jurídicos relevantes. A Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos dos povos indígenas reconhece que estes possuem direitos coletivos na qualidade de povos, como o direito à liberdade e autodeterminação. Isso também é reconhecido por várias constituições e leis da América Latina, dentre as quais a do Brasil, que anteriormente não incluíam esses termos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).

Portanto, a desvalorizada identidade do mundo indígena foi, em grande medida, o resultado de uma forte desvalorização das culturas locais de grupos étnicos que foram homogeneizados. Esta identidade negativa do índio foi uma estigmatização e uma imposição, que permitiu justificar uma estrutura de casta que continuou a funcionar, embora os princípios da igualdade perante a lei já estejam em vigor há muitas décadas (ALMEIDA, 2010).

2.2 A ESCOLA E O DISCURSO SOBRE OS INDÍGENAS

Começam a ser abundantes as pesquisas que mostram que a seleção cultural que fazem os sistemas educacionais não pode ser adequadamente compreendida se não for levada em consideração, além da dimensão de classe social, a de gênero e raça. Do ponto de vista das teorias da reprodução, cujo fundamento está na função da escola, reproduzir a cultura dos setores sociais dominantes por meio da transmissão de valores e padrões de comportamento para homogeneizar uma determinada forma de estar no mundo, os recursos didáticos têm funcionado como um filtro para selecionar aqueles saberes e verdades que coincidem com os interesses das classes dominantes e grupos sociais, desempenhando um papel muito decisivo na reconstrução da realidade apresentada a alunos e professores (FREIRE, 2005).

Sabe-se que, no papel desempenhado pela escola na construção do Estado Nação, os livros tiveram uma importância fundamental, nos sentidos primordiais em

que foi cunhada a história nacional, os heróis, os símbolos, a nação e seus outros (indígenas, negros e imigrantes, entre outros). Trata-se da gestação e consolidação de significados que sobreviveram graças aos livros escolares e reedições que se seguiram ao longo do século XX (SILVA, 2017).

Nas últimas décadas, os países latino-americanos têm promovido reformas curriculares com o objetivo de atualizar seus roteiros de formação diante das demandas educacionais, consensos e recomendações promovidas por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras (SILVA, 2017).

No caso da História como disciplina escolar, o surgimento de novos conceitos nas Ciências Sociais como diversidade cultural, sociedades multiculturais, interculturalidade, entre outros, são recolhidos e reconhecidos como características do tecido social atual e da formação socioeducativa que fundamenta as propostas de formação no setor da aprendizagem. Essas novas dimensões tornam complexos os estudos de história, uma vez que seus tradicionais propósitos homogeneizadores em torno das identidades culturais e políticas nacionais carecem atualmente de poder explicativo diante do ressurgimento das culturas (COLLET; PALADINHO; RUSSO, 2014).

As reformas curriculares, no campo da História, também são impulsionadas pela adesão e reconhecimento do país ao marco institucional internacional que inclui as demandas dos povos indígenas (Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO, 2001; Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, 2007; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, 1989), cujos regulamentos promovem, a partir de uma abordagem de direitos educacionais e culturais, o acesso às suas histórias dentro do sistema educacional, ou seja, que os alunos descendentes de indígenas acessem seu patrimônio histórico a partir de seus próprios conhecimentos educacionais e culturais (ALMEIDA, 2010).

É evidente que esses corpos normativos desafiam o sistema educacional e a história escolar, como uma de suas áreas constitutivas, desenvolvendo itinerários formativos abertos a outras vozes e saberes que extrapolam o tradicional discurso

pedagógico monocultural e universalista da história, para que efetivamente contribuam para a afirmação da identidade social e cultural em coortes de estudantes pertencentes a povos indígenas (PINSK, 2009).

No mesmo sentido, a necessidade de ressignificar os processos formativos, devido ao multiculturalismo das sociedades e do corpo discente, e sua potencial contribuição para uma educação intercultural, na medida em que favorece a compreensão e o reconhecimento da diversidade cultural, contribui para a eliminação de males sociais, como preconceitos, estereótipos, etnocentrismo e racismo (BRIGHENTI, 2015).

Por sua vez, o conceito de identidade compreende uma diversidade de compreensões, não havendo uma teoria de identidade uniforme e uma variedade de denominações associadas à identidade podem ser encontradas, como subjetivação, autoimagem, autocompreensão, produção de sujeitos, etc. Para contribuir com a compreensão do conceito, é necessário, portanto, distinguir entre identidade pessoal e identidade coletiva. A identidade pessoal refere-se ao sujeito, ao espaço ou esfera do self, à dimensão biográfica ou subjetiva da pessoa. Nesse âmbito, a identidade tem um significado psicológico, na medida em que se refere à percepção que cada indivíduo tem de si mesmo. Para a antropologia e outras disciplinas sociais, a identidade se constrói e faz sentido na interação com outros sujeitos, razão pela qual a dimensão social torna-se relevante no quadro de pertencimento ou atribuição a determinados grupos. A partir dessa dimensão, estabeleceu-se que nas sociedades modernas as identidades são múltiplas, às vezes cruzadas e permeadas entre si e, ao contrário, homogeneidade e unidade identitária é apenas uma realidade “imaginada” (ALMEIDA, 2010).

A identidade, então, é considerada em seu aspecto singular e coletivo, pois entende-se que a dimensão intrapessoal e interpessoal se constroem e fazem sentido em um contexto sócio-histórico que a explica e condiciona a complexidade dos construtos sociais de sujeitos únicos e distintos, mesmo fazendo parte de coletivos que compartilham códigos culturais comuns. De resto, é o que os processos formativos pretendem a partir do estudo histórico quando propõem como objetivo que o aluno saiba quem é (identidade pessoal) e conheça a sua comunidade de pertença (identidade social) (CRUZ; RESENDE, 2015).

A este respeito, é consenso que dotar um povo de identidade, proporcionando-lhe uma história comum sobre o passado e uma memória histórica que forma significados partilhados, é a função social mais antiga e constante da História. Para isso, cabe à memória histórica delimitar o campo da própria vida social, tornando uma comunidade consciente de sua própria identidade. De maneira geral, essa compreensão da identidade foi assumida como política de Estado, configurando um discurso pedagógico da História que se construiu a partir de um repertório de imagens heróicas, que recriou a trajetória nacional e uma representação do passado social como constitutivo de uma comunidade. Cultural, derivada e intimamente ligada ao mundo europeu ocidental (PEREIRA; MONTEIRO, 2013).

Esse discurso pedagógico tradicional da disciplina História é questionado pelas propostas renovadoras do ensino histórico, que enfatizam o potencial formativo dessa disciplina escolar em áreas como social, afetiva, política e cognitiva, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico. Em consonância com essas propostas para o contexto brasileiro, é necessário renunciar a conceitos, noções e periodizações, universalismos e nacionalismos antigos e consolidados, para dar espaço à construção de uma história escolar aberta às várias vozes e conhecimentos (PINSK, 2009).

Nesse contexto, a diversidade não deve permanecer apenas nos discursos no ensino de história, mas deve se constituir em uma categoria de enriquecimento cultural na medida em que permite estabelecer relações com outras formas de conceber o passado, noções de tempo e concepções de mundo. No entanto, é possível perceber, até recentemente, a persistência da abordagem tradicional da história escolar no contexto brasileiro (ARRUTI, 2006).

Segundo Cruz e Resende (2015), na história escolar se configura uma história comum do passado, objetivos predominantemente românticos que guardam um vínculo afetivo íntimo com símbolos e histórias da identidade nacional, sendo os objetivos de uma ordem cognitiva e de pensamento. Crítico relegado a segundo plano. É uma narrativa cujo principal objetivo educativo é a projeção de uma imagem positiva, triunfante e progressista da história nacional, a fim de formar ideologicamente as novas gerações como cidadãos de um Estado.

Com o que foi dito, pode-se visualizar a presença de propostas de ensino de história que configuram versões ou entendimentos identitários de forma diferenciada, uma vinculada a uma identidade comum e estatal, e outra que busca revelar identidades culturais associadas aos povos indígenas, que em muitos casos entram em conflito com as identidades tradicionais do Estado. O ensino histórico deve, portanto, ser visto como uma instância educacional que contribui para a transformação da realidade, o que vai além da tradicional proposta de identidade nacional, fortalecendo as identidades culturais das nações e dos povos, no contexto de um Estado plurinacional (ALMEIDA, 2010).

2.3 O LIVRO DIDÁTICO E O SEU USO NO ENSINO DA HISTÓRIA

A utilização do livro didático no processo de ensino e aprendizagem é algo muito comum e bem antigo. Mesmo diante das novas tecnologias, o livro ainda tem um lugar preponderante no espaço escolar. As primeiras cartilhas distribuídas no Brasil tinham um discurso que atendia os interesses da nascente burguesia e preceitos e mandamentos religiosos, haja vista o ensino não ser laico naquele período.

Logo após a Revolução Industrial¹, no século XVIII, (faz uma nota de rodapé) surge a necessidade de realizar as mudanças no quesito da educação e nos processos de capacitação dos funcionários das fábricas, atendendo as necessidades da dinâmica produtiva. “[...] a escola, então, para atender à nova realidade econômica, passa a organizar os saberes escolares em currículos mínimos”. A partir daí, os livros com fins exclusivamente didáticos passam a fazer parte do dia a dia dos estudantes (MARTINS, 2006, p. 33).

O livro didático não pode ser visto isoladamente, distante do contexto histórico-cultural, escolar e social. Este é um produto sociocultural, um objeto, que está vinculado às ideias da sociedade e da escola em que estão inseridos. Sendo

¹ A Revolução Industrial foi um fenômeno global marcado pela transição para novos processos de manufatura no período de cerca de 1760 a 1840, que começou no Reino Unido, e a produção têxtil mecanizada se espalhou da Grã-Bretanha para a Europa continental e os Estados Unidos no início do século XIX. Durante esta revolução, mudanças na agricultura, manufatura, mineração, transporte e tecnologia afetaram profundamente as condições sociais e econômicas nos Estados Unidos (VAINFAS et al., 2013).

assim, o livro didático tem uma dimensão tanto econômica, social e cultural quanto político-ideológica. A dimensão econômica pode ser definida hoje, por exemplo, pelo fato de responder por cerca da metade do mercado editorial brasileiro, o que demonstra a dinâmica dos conteúdos, por serem determinados por um grupo direcionador dessas editoras, determinando o que estará escrito nos livros didáticos (GIARETTA, 2018).

Outro aspecto em que podemos perceber como são estruturados os conteúdos do livro didático é o político-ideológico, onde os conteúdos muitas vezes são definidos, em várias disciplinas, por uma determinada visão de mundo, como mostrou Nadai (2009, p.13). A citada autora salienta que os livros didáticos de história, nas décadas de 1970 e 1980, procuraram construir uma “memória oficial”, em que têm vez “grandes homens”, o nacionalismo, enquanto os conflitos sociais foram atenuados ou omitidos, por exemplo, demonstrando uma única visão que eram as dos que estavam controlando politicamente o País naquele momento. Segundo a autora ainda, “Porém, um exame, ainda que superficial, dos livros didáticos de história revela que eles contem, não apenas as visões das classes dominantes, mas também elementos de negação destas visões (NADAI, 2009, p.14).

Assim, este material didático é neutro ou isento, mas fortalecedor ou formador de representações de mundo ou práticas culturais. Neste sentido, Barros (2008, p. 80) afirma que:

Um livro é um objeto cultural bem conhecido no nosso tipo de sociedade. Para a sua produção, são movimentadas determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que o próprio livro, depois de produzido, irá difundir novas representações e contribuir para a produção de novas práticas.

O livro didático no Brasil não está só estritamente ligado aos aspectos pedagógicos e as possíveis influências na aprendizagem e desempenho dos alunos. O mercado, a rede de produção e circulação que são feitos em torno do livro didático fazem dele uma importante mercadoria, cujos custos e lucros interferem nas possibilidades de acesso ao produto. Sendo assim, o livro didático no Brasil possui aspectos políticos, econômicos e culturais, pois reproduzem valores da sociedade,

uma visão da ciência, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão cultural de conhecimento, historicamente produzidos e acumulados pela sociedade.

2.4 O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD

Os livros didáticos constroem um conjunto de representações sobre os atores sociais e seu uso frequente no ambiente escolar (alunos e professores) permite que tenham uma influência importante, não apenas na construção do conhecimento, mas também na formação de conhecimentos culturais, sociais e ideológicos. O livro constitui uma das fontes básicas de aprendizagem para o estudante. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) distribui esse material para todos os alunos das escolas públicas na educação básica (DI GIORGIO et al., 2014).

Dentre os programas voltados aos estudantes das escolas públicas, o PNLD é o mais antigo, iniciado em 1929, com outras denominações. Ao longo dos anos, o programa foi se aperfeiçoando em suas formas de execução. A partir de 2001, passou a atender, gradativamente, também aqueles alunos com necessidades educacionais especiais, como os portadores de deficiência visual, por meio da confecção dos livros didáticos em Braille e, mais à frente instituiu também, o atendimento aos demais estudantes portadores de necessidades especiais (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

O PNLD configura-se em uma “estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro com a perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório” (HÖFLING, 2000, p. 159-160), determinada a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na qual se estabelece que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Segundo Höfling (2000, p. 160), a “[...] distribuição gratuita de livro didático tradicionalmente vem sendo entendida como uma das funções do Estado no que se refere ao fornecimento do material didático-pedagógico”.

Mas, para que a efetivação do livro didático como recurso dentro do ensino escolar seja melhor compreendida, é necessário voltar um pouco e conhecer o percurso histórico do mesmo. Para os historiadores, o Estado Novo², foi o momento em que ocorre o início de movimentos em relação à universalização da educação e de práticas educacionais em relação à produção de livros didáticos em massa (MANTOVANI, 2009).

A partir da década de 1930, com a tomada do poder por Getúlio Vargas, encerrando a República do Café com Leite³, ocorreu uma ampliação dos atores políticos na conjuntura nacional. Este período é considerado um marco nas mudanças ocorridas no país, em sua transição de um Brasil arcaico, agro-exportador, para um Brasil moderno, iniciando sua industrialização, havendo mudanças em várias esferas do país, dentre as quais a educação. Foi neste momento que surgiu o compêndio nacional (livro didático), produzido em território nacional, devido ao alto valor gasto com livros importados (CHOPPIN, 2004).

O governo de Vargas, marcado pelo centralismo e intervencionismo, alterou as relações das classes sociais com o poder estatal. A partir do Estado Novo da Era Vargas, iniciado em 1937, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com o objetivo de controlar ideológica e metodologicamente, o que seria vinculado neste material. Segundo Ferreira (2010), à CNLD cabia definir como seriam os livros didáticos no país:

O Decreto-Lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938, que criou esta última comissão definiu, pela primeira vez, o que deveria ser entendido como livro didático: livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares: livros usados para leitura dos alunos em sala de aula. Na comissão, constituída por 17 membros, escolhidos diretamente pelo presidente da República e pelo ministro

² Governo instituído por Getúlio Vargas entre 1937 a 1945 que se caracterizou por estabelecer um regime autoritário no país, como fechamento do Congresso, das Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais (D'ARAUJO, 2000).

³ Expressão alegórica da aliança entre o Partido Republicano Paulista e o Partido Republicano Mineiro, que se revezavam na Presidência da República. O nome se deve ao fato de São Paulo ser, na época, o maior produtor de café do país, enquanto Minas Gerais era o maior estado produtor de leite (VAINFAS et al. 2013).

Gustavo Capanema, [...] integrava representantes da Escola Nova, católicos e militares com a função de examinar e julgar livros[...] (FERREIRA, 2010, p. 73).

Os primeiros livros didáticos eram traduções de obras internacionais autorizadas pelo governo. Diante da crise mundial ocorrida em 1929 e a consequente desvalorização da moeda nacional, o livro didático nacional tornou-se uma opção viável e menos onerosa, permitindo que competisse com os materiais importados (FREITAG, 1993, p. 55). A instituição do “currículo único” e do “livro único”, durante o Estado Novo, viria atender ao novo projeto de Estado, de uniformização do país e da educação. É possível observar nesta época uma prática de organização social baseada em interesses da burguesia controladora, onde os profissionais da educação muitas vezes estavam ligados a uma visão de controle cultural.

Essas ações governamentais de efetivação da ideologia através de decretos continuaram em 1960 e no decorrer dos anos seguintes. O período do Regime Militar, ou Ditadura Civil Militar, instalado a partir de 1964, impôs mecanismos de controle e preservação da ordem social. Neste período, tanto a compra como a distribuição dos livros didáticos recebiam um tratamento específico do poder público, que analisava os materiais considerados subversivos ou não, aprovando somente aqueles que coadunavam com as ideias de ordem imposta pelo regime.

Houve, neste período, um aumento considerável da população estudantil, sem, no entanto, ser acompanhado de uma melhoria na qualidade da educação. Disciplinas como Filosofia e Sociologia foram extintas e, em seu lugar, passaram a ser ministradas aulas de Educação Moral e Cívica, no antigo ginásio, e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no ensino secundário.

De acordo com Silva (2012, p. 805), a permanência do livro didático nas escolas está relacionada à “[...] capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas [...]”.

Uma característica do período inicial desses programas, como a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), é a longa duração que tinha cada edição.

Segundo Silva (2012), cada edição se mantinha por várias décadas, sendo comum que alguns desses livros fossem continuamente utilizados por até 50 anos. O PNLD substituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), em 1985, através do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (BRASIL, 1985), abolindo a contrapartida dos estados. A partir de 1993 começou a existir critérios para os referidos livros, que deveriam ser avaliados por profissionais das áreas, quando, então, o Ministério da Educação (MEC) publicava um documento denominado “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” (MEC/FAE/UNESCO).

Em 1985, através do Decreto-Lei nº 91.542 foi criado o PNLD, estabelecendo mudanças no PLIDEF. A partir de então, os professores passaram a escolher, dentro de uma lista enviada pelo MEC, os livros que desejavam utilizar, após análise criteriosa dos mesmos; os livros passaram a ser reutilizados de um ano para outro, sendo oferecidos aos alunos no formato de empréstimos e devolvidos ao final do ano letivo. Em relação às editoras, essas tiveram que produzir os materiais de acordo com especificações técnicas, a fim de oferecer livros mais duráveis (BRASIL, 1985).

A escolha foi feita, inicialmente, somente pelos professores de 1ª a 4ª série, tendo sido criada, em 1993, a primeira comissão de avaliação desses materiais. Nesse período, dentre os critérios estabelecidos para a avaliação dos livros, estava a proibição de qualquer conteúdo preconceituoso e discriminatório ou erros de conceituais. A partir da avaliação e aprovação, cabia ao MEC elaborar um guia contendo as obras indicadas, com uma resenha das referidas coleções. Em 1997 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), até então responsável por esses procedimentos, foi extinta, sendo a responsabilidade por esta política transferida para o FNDE, sendo, então, ampliada até abarcar toda a educação básica, bem como as disciplinas que fazem parte da base nacional comum (CHOPPIN, 2004).

A implementação oficial da avaliação dos livros didáticos, além de assegurar a ausência de erros conceituais, de preconceitos e de inconsistências metodológicas, cumpre também outros papéis, porque além da difusão da Reforma Curricular também a legitima, na medida em que a avaliação foi instituída em função da questionável qualidade dos livros comprados anteriormente (CASSIANO, 2007, p. 59).

Atualmente, o funcionamento do PNLD vem sendo organizado seguindo seis etapas ou fases. Em um primeiro momento, as editoras se cadastram, através de edital aberto, onde são explicitadas pormenorizadamente as especificações exigidas (tipo de papel, conteúdo, dentre outras), junto ao MEC, a fim de submeter suas obras à análise da comissão.

Posteriormente, na segunda etapa, os livros passam por uma triagem e avaliação, sendo encaminhados, em seguida, ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo (IPT), para que sua qualidade técnica seja avaliada. Somente então os conteúdos pedagógicos são analisados, na Secretaria de Educação Básica (SEB). Aqueles livros que passaram por todas essas etapas e foram aprovados são, então, enviados àquelas universidades públicas que tenham aceitado o convite para analisar os materiais, sendo tal avaliação realizada de acordo com cada área do conhecimento (MANTOVANI, 2009).

Ainda de acordo com Mantovani (2009), a terceira etapa consiste na organização do guia do livro didático, trazendo especificadas as avaliações dos livros aprovados pelo FNDE, disponível tanto eletronicamente, no site, quanto em material impresso, enviado às escolas cadastradas no censo escolar para que os professores e a equipe pedagógica façam à análise das resenhas das coleções e possam escolher as obras que possam melhor atender ao projeto político-pedagógico da escola, ao aluno e ao professor e à realidade sociocultural das instituições. Depois deste processo, a escola deve indicar a primeira e a segunda escolha de cada disciplina em cada ano de escolaridade.

Como muitas políticas públicas, mesmo com suas etapas seguidas rigorosamente, podem ocorrer falhas, principalmente em relação a chegada das obras selecionadas pelos professores às escolas. Isso pode ocorrer porque, como afirma Britto (2011, p 8):

Concluída a negociação, o FNDE firma um contrato com cada editora, com quantitativos baseados em projeções do número de alunos nas escolas, calculadas a partir do censo escolar mais atualizado. Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o regulamento permite que o FNDE, em respeito ao princípio da economicidade, contrate a aquisição de obras escolhidas em segunda opção. Na eventualidade de novo impasse, o Fundo pode negociar a aquisição da obra mais escolhida na região da escola.

A quinta fase deste processo é voltada à produção editorial dos livros, que ocorre após as escolhas realizadas nas escolas. Nesse momento, com o quantitativo definido de cada obra, o FNDE faz a negociação com as editoras, não sendo exigido processo licitatório dessas compras, de acordo com a Lei nº 8.666/93. Através do FNDE, as editoras são então informadas do quantitativo de livros e dos locais de entrega de cada escola. Vale ressaltar que o programa é executado em ciclos trienais alternados, onde:

[...] a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes (BRASIL, 2012, s.p.).

Na sexta e última fase do processo do PNLD ocorre a entrega dos livros, atribuição que cabe às editoras, mas subsidiada por convênio entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Baseado no princípio da gestão democrática e para que este processo se dê com a maior clareza, esta etapa é acompanhada por técnicos federais e pelas secretarias estaduais de educação.

Observa-se, portanto, que o programa permite que os docentes possam escolher os livros que estejam em consonância com o projeto político pedagógico das suas escolas e ao contexto social e cultural dos estudantes, sendo, assim, um momento reflexivo da sua prática junto aos seus pares sobre o livro que melhor se encaixa na sua realidade.

2.5 A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO POR PROFESSORES

Apesar da grande variedade de recursos educacionais e dos avanços produzidos no campo tecnológico, a prática docente continua a se apoiar principalmente no livro didático, sendo estes amplamente utilizados em sala de aula por professores e alunos como ferramenta de aprendizagem. O livro didático pode ser definido como um material impresso, estruturado, destinado a ser usado em um processo específico de aprendizagem, ou seja, são aqueles livros projetados para

uso em salas de aula e ambientes educacionais e que contêm informações que os alunos precisam para demonstrar que atendem aos requisitos para serem aprovados em determinada disciplina (FERNANDES; AGUIAR; FERNANDES, 2017).

Conhecer os livros didáticos, sua funcionalidade, seu conteúdo e os processos seletivos por parte do corpo docente são questões de grande interesse para a análise do processo didático. A qualidade de qualquer recurso pedagógico é de grande importância para a configuração da ação docente. Apesar das diversas tecnologias que surgiram nas últimas décadas, que tornaram possível a utilização de ferramentas tecnológicas no trabalho pedagógico, a utilização dos livros didáticos continuaram sendo o maior, e às vezes único, suporte pedagógico de grande parte dos professores (BITTENCOURT, 2018).

O livro didático foi, por mais de um século, um instrumento de aprendizagem que facilitou o trabalho do professor e atuou como um intermediário entre o aluno e a disciplina. Além disso, tem contribuído para dar certa tranquilidade às salas de aula face às mudanças educacionais que as sucessivas reformas introduzem nos planos de estudos e ao novo perfil do corpo docente, academicamente bastante desigual e de origens díspares. Nesse contexto, o livro pode ser um adequado recurso didático, que ajuda a resolver a diversidade cultural e os desequilíbrios formativos de muitos jovens mas, precisamente pela responsabilidade e peso que adquiriu no ensino, é mais do que nunca necessário avaliar as suas abordagens e rever a sua funcionalidade (SIQUEIRA; QUIRINO, 2012).

Se for considerado que mais de 90% dos professores os utilizam como principal recurso em sala de aula, é de grande importância refletir sobre todos os aspectos que servem para caracterizá-los e sobre o tipo de uso na prática diária das salas de aula. A qualidade dos livros está ligada às possibilidades de serem utilizados com critérios profissionais e, portanto, o que é relevante sobre o instrumento é o seu grau de funcionalidade, que deve ser colocado no contexto didático de cada professor ou equipe de professores na hora de fazerem a escolha desse material (SANTOS; BIANCHEZZI, 2017).

Embora os livros sejam destinados ao uso do aluno, dependendo de como eles são incorporados na prática de ensino, em alguns casos, regulamentam de uma forma muito estrita a ação dos professores, oferecendo uma seleção de conteúdo,

um modelo didático para o desenvolvimento desses conteúdos, atividades para os alunos, projetos, etc., e em muitos casos, incluem um guia para o professor (FONSECA, 2009).

O livro escolar é usado para favorecer, apoiar, complementar, sustentar processos de ensino e aprendizagem. De acordo com as concepções explícitas ou implícitas referentes ao que é ensinado e o que é aprendido, diferentes possibilidades de uso dos livros aparecerão no texto. Assim, se for considerado que ensinar é transmitir informação, um bom livro será aquele que pode fornecer a maior quantidade de informações para o aluno assimilar, mas, se o aluno for entendido como um construtor da aprendizagem, que livro escolher? (GIL; ALMEIDA, 2012).

Qualquer decisão quanto à adoção de um material curricular tem efeito didático: todo texto supõe uma concepção do aluno como sujeito de aprendizagem e uma concepção de ensino que o texto oferece em sua materialidade, bem como nas práticas de ensino e avaliação, diferentes concepções de aprendizagem podem ser traçadas. Também se pode argumentar que as diferentes produções editoriais nem sempre concordam sobre como os sujeitos aprendem, qual a função do conhecimento com referência à aprendizagem, como os contextos sociais e culturais influenciam, qual o impacto daqueles que ensinam, etc. (CASSIANO, 2007).

Em relação à influência que o livro didático tem na sala de aula, estima-se que este vem condicionar de maneira importante o tipo de ensino que se realiza, que muitos professores usam de forma fechada, submetendo-se ao currículo específico que se reflete nele, tanto em termos de conteúdo de aprendizagem como na forma de ensiná-los. Deve-se levar em conta que nenhum livro, por melhor que seja, será um instrumento de validade universal; atividades adicionais de natureza muito diversa sempre terão que ser realizadas e o livro não pode substituir o professor em nenhum caso, embora a tendência geral seja o livro direcionar o desempenho do professor de alguma forma (GIL; ALMEIDA, 2012).

O papel dos materiais de ensino dentro do sistema educacional reflete as decisões que têm a ver com o objetivo principal do material (por exemplo, apresentar o conteúdo, facilitar trabalhos em grupo, a pensar criticamente, etc.), a forma dos materiais e a relação dos materiais com outro tipo de recursos e habilidades do professor. Assim, embora seja verdade que o livro didático é um instrumento de

ensino e aprendizagem que facilita o trabalho do professor e atua como intermediário entre o aluno e a disciplina, a qualidade desses livros está ligada às possibilidades a serem utilizadas com critérios profissionais. Portanto, seu grau de funcionalidade deve ser colocado no contexto didático de cada professor ou equipe de professores e a disciplina a ser ministrada (FONSECA, 2009).

Assim, a escolha de livros de história deve ser feita com um estudo aprofundado das características dos manuais e exemplares disponíveis por meio de várias editoras, em uma análise que integra uma série de aspectos, historiográficos, comunicativos ou epistemológicos, ao estabelecer uma análise avaliativa dos livros didáticos de história, articulando as funções do ensino de história e as propriedades dos livros (SPOSITO, 2006).

Nesse contexto, o livro didático ideal será aquele que facilita aprender habilidades intelectuais, dominar técnicas e construir conhecimento (metodologia). No caso da história, certamente o objetivo deve ser formar alunos em pensamento histórico. Segundo Miranda e Luca (2004), o professor deve estar vinculado ao maior grau possível de mobilização intelectual, experiência e conhecimento, devendo levar em conta algumas características essenciais no momento da escolha deste material.

Os conteúdos explícitos dos objetivos didáticos devem ser compreendidos e compartilhados pelos alunos. Para tanto, devem ser formulados em linguagem clara, para que se saiba o que pretendem que seja aprendido, o significado das estratégias e exercícios a serem realizados e a utilidade desse conhecimento em seu contexto imediato de aprendizagem (DI GIORGI et al., 2014).

A capacidade de motivação, que consiste em estimular o desejo de aprender, a boa apresentação e disposição formal dos livros é muito importante, no entanto, a motivação não é apenas um estímulo formal, ao contrário, é dada pelo interesse que o conteúdo do livro desperta, ligada às preocupações e curiosidades dos alunos. Também é essencial que tratem as informações corretamente. O tratamento correto da informação passa por legibilidade e compreensibilidade, mas também pela formulação correta das questões. O material deve permitir estruturar a atividade da aula, tornando possível a construção de um guia metodológico adaptado às necessidades de cada classe, que tem a possibilidade de se adaptar a várias

abordagens e ritmos de trabalho, sequências ou variedade de atividades de forma pouco forçada (CAIMI, 2010).

Devem promover o crescimento do conhecimento, facilitando o aprendizado de habilidades intelectuais a construção de diferentes saberes. Assim, a riqueza de tópicos que podem ser abordados em livros didáticos para compreender e melhorar o ensino são muitas e variadas, mas devem, sobretudo, ressaltar o papel da história na criação de identidades sociais e culturais, discutindo a reprodução de estereótipos sobre o conteúdo histórico, sua reprodução na concepção história pelos alunos, o tratamento de competências educacionais, o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas em história e o desenvolvimento do pensamento histórico e crítico através das atividades, imagens e recursos textuais. Todos esses temas mostram a necessidade de uma análise sistemática e comparativa para melhorar a prática em sala de aula e a educação e literacia histórica dos alunos (CAINELLI, 2010).

2.6 O LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Ao se refletir sobre o ensino e aprendizagem, é importante que se tenha a concepção de que a metodologia mais utilizada em sala de aula ainda tem como foco o tradicionalismo, principalmente em relação ao ensino de história. Isto se deu por que, durante o processo de redemocratização do Brasil, havia ainda grande influência de conceitos de uma visão de controle e massificação do ensino.

Tradicionalmente, o livro didático escolar serviu principalmente para transmitir conhecimentos e constituir um repositório ou reserva de exercícios. Também tinha uma função implícita de transmissão de valores sociais e culturais. Hoje essas funções ainda são válidas, mas também devem responder a novas necessidades: desenvolver hábitos de trabalho nos alunos, propor métodos de aprendizagem, integrar os conhecimentos adquiridos no dia a dia, para citar apenas alguns (GIARETTA, 2018).

Os livros didáticos devem ser considerados essencialmente a partir das seguintes perspectivas: como instrumento político, como ferramenta pedagógica e como meio de informação. Em alguns casos, pretende-se mesmo eliminar o papel político que o livro desempenha numa dada sociedade, o que obviamente está diretamente relacionado com a concepção de educação, sociedade, ser humano, formação, comunidade e Estado assumida por aqueles que defendem a suposta neutralidade dos livros didáticos e outros materiais que contribuam para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e ensino (CASSIANO, 2007).

Para além das três funções anteriores, Cunha (2012) ressalta que os livros didáticos cumprem também a grande função de reproduzir, manter e documentar a cultura, sendo esta compreendida de uma forma ampla, que inclui fatos, circunstâncias e realidades, tudo isso determinado social, histórica e contextualmente. Portanto, esses materiais também devem ser considerados como um reservatório sociocultural.

Além dessas funções principais, há outras menos conhecidas ou esporadicamente consideradas por aqueles que se dedicam ao assunto, mas que também são altamente significativas. O livro didático é, por sua essência e natureza, uma ferramenta pedagógica, didática e curricular adequada, pois auxilia amplamente professores e alunos no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da escola (CUNHA, 2012).

Para Albuquerque e Ferreira (2019), quando se fala sobre o papel ou função pedagógica de livros didáticos e outros materiais didático-pedagógicos, deve-se considerar, implícita ou explicitamente, que eles devem refletir a ação pedagógica, didática e curricular, que deve necessariamente responder a uma práxis comunicativa de educação e formação, revelando várias teorias latentes ou manifestas. Nos últimos anos no país, tem havido aqueles que consideram que não deveriam estar sujeitos, por alguns pressupostos de neutralidade, a nenhuma teoria, mas simplesmente apresentar conteúdos específicos próprios de cada disciplina, o que se considera irreal.

O que se pode dizer é que qualquer material de aprendizagem e ensino formativo-educativo nas diversas áreas dos sistemas educativos, desde a formação inicial até à atividade mais complexa e especializada do mundo universitário ou

superior, assume uma dupla direcionalidade. Por um lado, constitui um meio indispensável para o tratamento dos conteúdos intra e interdisciplinares, mas também se torna um mediador do próprio processo de aprendizagem e ensino. O livro didático tornou-se, internacionalmente, o meio de informação por excelência e, portanto, dificilmente poderá ser eliminado ou substituído por outro recurso pedagógico e didático nas próximas décadas (BITTENCOURT, 2018).

O livro didático se consolidou em cada um dos países onde existe um sistema educacional formal, visto que é parte inseparável da complexidade estrutural do respectivo currículo. Um bom processo de ensino e aprendizagem não pode existir facilmente sem o seu uso. Tal situação se deve à relação entre o professor e o livro didático, levando em consideração as características de ambos. Ou seja, um bom professor poderia trabalhar, certamente sem maiores inconvenientes, a partir de algumas partes de um determinado livro didático, mesmo que seja pedagógica e didaticamente deficiente, ou também com o auxílio de outros materiais, evitando o livro texto completamente (GIARETTA, 2018).

No entanto, para que isso aconteça, Giaretta (2018) ressalta que seria necessário que todos os professores tivessem um conhecimento aprofundado não somente da disciplina, mas também das questões intra e interdisciplinares, psicopedagógicas, curriculares, socioculturais e políticas. No entanto, essa formação global ainda está longe da realidade do Brasil e de boa parte do mundo, sendo, portanto, essencial a necessidade de desenvolver bons livros didáticos como complemento ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Diante das deficiências na formação integral dos professores, os livros didáticos têm um papel altamente significativo na formação dos alunos, pois complementaríamos tais deficiências, garantindo autodeterminação e auto-aprendizagem, tanto individual como coletivamente.

O livro didático também tem a função de meio de informação, apresentando grandes vantagens em comparação com outros materiais. Cada livro constitui um compêndio de ideias, concepções, valores, princípios, conceitos, modelos, métodos intra e interdisciplinares. Um livro didático que não é adequado para o desenvolvimento de um bom processo de aprendizagem e ensino é aquele cuja concepção está voltada apenas para a transposição de conhecimentos alheios aos contextos, realidades, interesses, necessidades, problemas e significados de quem

participa da prática educativa. Pelo contrário, um bom livro didático deve ser muito rico em informações relevantes e significativas, mas essencialmente pedagógicas, didáticas e pertinentes (BRITTO, 2011).

Ainda de acordo com Britto (2011), o livro didático também tem uma função de instrumento de natureza essencialmente política, considerando que a educação e a formação cumprem, em primeiro lugar, um papel político, seja como forma de manutenção das condições de desigualdade social ou como meio para a libertação definitiva do ser humano. Todo livro didático produz e reproduz uma visão do mundo, do ser humano, da sociedade, do Estado, da comunidade e da cultura em geral. Além disso, qualquer livro didático é o produto dos pensamentos e ações de pessoas, que são entidades essencialmente políticas.

Por outro lado, o conteúdo real dos livros didáticos não é abstrato nem separado das realidades, contextos e fenômenos sociais; pelo contrário, refletem com precisão ou mostram muito da realidade do mundo social e natural. A realidade sujeita a forças contraditórias, a lutas e posições opostas, a interesses e preocupações, em suma, interações entre sujeitos social e politicamente determinados, que defendem apaixonadamente, rejeitam ou compartilham certos pontos de vista políticos. Um desses elementos altamente substantivos consiste precisamente em alcançar, manter e exercer o poder, alguns com fins nobres ou socialmente significativos, como no caso dos que assumem uma orientação socialista e outros que se comprometeriam apenas com interesses capitalistas. Conseqüentemente, o livro didático constitui um dos componentes políticos mais relevantes do currículo (GIARETTA, 2018).

Portanto, não se deve surpreender com a aceitação ou rejeição de qualquer livro didático por um determinado grupo de opinião ou de poder. Ao contrário, deve-se surpreender com declarações que indicam a suposta possibilidade de algum livro didático totalmente neutro, apolítico, desprovido de ideologia e posicionamento político.

Santos (2007) afirma que o livro didático deve ter como função ser um reservatório sociocultural, entendendo que todo livro faz parte essencialmente de uma determinada cultura, pois contém e expressa boa parte das relações de produção, mundo do trabalho, interações sociais, contradições, tradições, costumes,

folclore, artes, etc.; é pensado, concebido, elaborado, desenhado, publicado, distribuído e trabalhado em uma determinada sociedade composta de sujeitos, por interações e relacionamentos de todos os tipos. Por isso, faz parte da sociedade, são entidades essencialmente sociais, mesmo que não sejam seres humanos. Eles nascem, vivem e permanecem por muito tempo na sociedade em que foram concebidos, mas também transcendem fronteiras e abrangem múltiplos contextos sociais; todo livro, e em particular os livros didáticos, passam a fazer parte do reservatório cultural local, nacional, regional e mundial, tornando-se, assim, uma parte essencial da cultura, dos contextos e da história.

Em última análise, o livro didático é um componente cultural, pertence a uma determinada cultura em um determinado momento histórico, razão pela qual se torna uma parte indissociável tanto do reservatório cultural concreto como da própria humanidade.

2.7 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA

O lugar dos indígenas no currículo escolar é uma consequência do lugar que ocupam na sociedade. Essa situação começou desde o momento da ocupação e posterior colonização por europeus e, ao longo dos séculos, continuou a excluir e marginalizar esses povos. Quando os europeus entraram em contato com as sociedades originárias do continente americano, atribuíram o nome de indígenas ou índios aos diversos povos, entendendo que possuíam uma cultura diferente e inferior do ponto de vista racial, cultural, linguístico e científico. Desta forma, a diversidade étnica de todos os habitantes foi distorcida (SANTOS, 2007).

De acordo com Albuquerque e Ferreira (2019), apesar da situação de exclusão não ter mudado, por outro lado, suas tradições e costumes foram modificados, às vezes substancialmente, uma vez que muitos desses povos foram forçados a abandonar seus lugares históricos em nome do progresso e obrigados a viver em reservas. Os indígenas de hoje passaram por transformações, por isso podem ser encontradas diferenças em comparação com os da era colonial. No entanto, apesar das mudanças, mantém certos traços culturais de sua origem, sem renunciar à sua identidade, que se expressa em formas de vida comunitária,

comunicação oral por meio de sua língua materna, relação com a natureza, uma estrutura própria de organização social, medicina e uma sabedoria ancestral.

No Brasil, segundo Giaretta (2018), a história do livro didático tem sido assinalada por diversos decretos, leis e políticas que levaram ao PNLD como existe atualmente. De um período em que os conteúdos eram determinados pelo Ministério da Educação, como ocorreu no período militar, à implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde os objetivos do ensino desta disciplina serem descritos, a história tem sido escrita e contada segundo os interesses das classes dominantes, não expressando a multiculturalidade brasileira e tampouco as diferenças sociais, étnicas, religiosas, sexuais e geracionais (ZAMBONI, 2008).

Para Zamboni (2008), o modelo de escola democrática e multicultural ainda não se tornou realidade, apesar desta proposta remontar ao século XVIII.

A educação proposta na época atendeu às necessidades da nascente burguesia, forjou uma identidade nacional e contribuiu para a formação do Estado Nacional moderno. Um projeto único e homogêneo de educação significou, na prática, excluir, consolidar distinções e criar ambiguidades (ZAMBONI, 2008, p. 245).

Os poderes atuantes das sociedades modernas concentraram no ensino da disciplina de História seus anseios ideológicos para a composição cultural que almejavam, destacando um enfoque eurocentrista, transformando os currículos em fontes de poder e superioridade, como destaca Cassiano (2007). Nesse sentido, qualquer que seja o período destacado, cabe ressaltar que houve a interferência dos poderes dominantes na prática do ensino de História, e diretamente no ensino da história indígena, seja pelo currículo, pela supressão da disciplina ou pela composição dos livros didáticos usados pelos professores.

A historiografia, forjada para um Estado Nação, baseada nos ideais positivistas e controladores, direcionou a produção de conteúdos equivocados nas escolas sobre a história dos verdadeiros personagens donos das terras brasileiras. Assim, o questionamento sobre a perspectiva da abordagem histórica no ensino de História tem sido fundamental para refletir sobre a aprendizagem em sala de aula. Nesse contexto, de acordo com Caimi (2010), o ensino tradicional da história tem sido caracterizado pela:

[...] ordenação mecânica de fatos em causas e consequências, cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (CAIMI, 2010, p. 20).

Através da Lei nº 10.639/2003, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tornou-se tema obrigatório, especialmente nas disciplinas de História, Literatura e Arte. No entanto, essa obrigatoriedade, muitas vezes, se resumiu aos planejamentos escolares, não tendo sido desenvolvido segundo a sua proposta (BRASIL, 2003). Através da Lei nº 11.645/2008, que alterava a lei de 2003, foi inserida a história indígena na temática. Com isso, os livros didáticos passaram a ter a obrigatoriedade de abordar estas questões em seus conteúdos (BRASIL, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definem como objetivos do ensino de história que os alunos sejam habilitados a construir conceitos e desenvolver atitudes para a valorização do seu patrimônio sociocultural, respeitando e reconhecendo a diversidade como um direito e elemento que fortalece a democracia. Em relação à história local, os PCNs ressaltam que seu estudo deve ampliar a capacidade dos alunos para observarem e compreenderem as relações existentes em seu entorno no passado, a fim de compreender o momento atual e poderem intervir no futuro (BRASIL, 1997).

O ensino de História proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental se organiza a partir da ideia de “[...] que conhecer as histórias de outros tempos, relacionadas aos espaços em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte” (BRASIL, 1997, p. 81). Assim, os estudos sobre a história local devem ser realizados a partir de análise e o cotidiano dos grupos sociais daquela localidade.

A Resolução CEE/ES nº 3777/2014, ao fixar as normas a educação estadual, em seu artigo 190, estabelece que:

O Currículo do Ensino Fundamental é constituído por uma base Nacional Comum e por uma parte diversificada que, em conjunto, expressam os conhecimentos, os valores e as práticas necessárias ao processo formativo do educando nessa etapa da Educação Básica. III – o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do

Espírito Santo e do Brasil – a História, incluindo a cultura afro-brasileira e indígena, a geografia e as ciências naturais (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Entretanto, mesmo diante de tais direcionamentos, dentre os quais a resolução estadual, no Artigo 340, § 1º, onde afirma que compete à Secretaria Estadual de Educação (Sedu), em articulação com a União e os Municípios, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a História e a cultura local das comunidades quilombolas, ainda é muito escassa a abordagem da história do Espírito Santo em bibliotecas escolares (ESPÍRITO SANTO, 2014).

De acordo com Pirola (2008, p. 23), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) concentra um grande número de estudos com a temática do Livro Didático, especialmente aquelas ligadas ao ensino de história. Tais pesquisas têm contribuído para a socialização do conhecimento sobre a temática. Entretanto, apesar desses avanços, ainda há poucos exemplares de livros de História e Geografia sobre o estado Espírito Santo participantes do PNLD. Com isso, as obras das grandes editoras que participam do processo de escolha abordam apenas aspectos gerais, não contemplando o conteúdo previsto no currículo para o ano adequado, acarretando desconhecimento da construção de sua própria história aos estudantes.

Todavia, no que diz respeito a indisponibilidade de acervo sobre o tema, Pirola (2008, p. 37), promove a seguinte reflexão:

Naturalmente, qualquer trabalho que se interessasse por uma História do Livro Didático no Espírito Santo teria um caminho mais tranquilo a ser percorrido caso suas bases já estivessem pré-estabelecidas, mas a realidade é outra. As abordagens históricas sobre o Livro Didático no Espírito Santo, em sua quase totalidade, subsidiam pesquisas cujos interesses não o apontavam como objeto, mas, sobretudo, como fonte. Mesmo neste sentido, ainda dispomos de exíguas pesquisas, o que, por conseguinte, dificulta qualquer estudo que se desenvolva sobre o tema (PIROLA, 2008, p. 37).

Desta maneira pode-se observar a necessidade de uma reconstrução da história que foi contada, através da análise de novas abordagens da história local. O currículo do Espírito Santo fala, ainda, em seu texto, que este foi:

[...] construído por muitos sujeitos, é resultado do trabalho em conjunto entre as instituições parceiras e a equipe de currículo e da colaboração de diversos profissionais da educação dos mais diferentes lugares de nosso estado, o que permitiu o avanço das propostas inicialmente apresentadas e uma visão mais integrada do percurso formativo dos estudantes da educação básica de nosso território, que direcionará outras políticas e ações necessárias para a sua implementação nas secretarias e escolas estaduais e municipais, incluindo orientações didático metodológicas, materiais didáticos e formação docente (ESPIRITO SANTO, 2014).

Em contrapartida, observa-se que muitos livros didáticos ainda trazem uma história dos povos indígenas distante, superficial, onde os indígenas parecem ser uma parte da história que se fala com pouco orgulho, não levando em conta as particularidades existentes dos povos originários do Espírito Santo. Outra questão diz respeito à construção de um estereótipo indígena na história da colonização, que fez com que muitos perdessem a sua identidade, pois, ao se generalizar o processo de mistura dos povos durante o processo de colonização, não levando em conta as variáveis que levaram a construção de uma sociedade diversa, é dada ênfase no não pertencimento, por falta de conhecimento de sua identidade.

Entre as concepções mais tradicionais da bibliografia escolar está a de analisar o processo de conquista como expressão civilizadora dos povos. Essa visão deixa o indígena ancorado na fronteira temporal do século XIX, negando seu papel na história subsequente. No imaginário coletivo, o estereótipo do indígena derivado, em grande parte, da educação escolar que o associa a categorias que têm contribuído para cristalizar uma imagem distorcida. Em princípio, isso está relacionado a conceitos que vinculam fortemente a questão indígena a "bárbaros", "selvagens", que foram formados durante o processo da conquista e estabelecidas como relações de poder colonial e que transcenderam ao período pós-colonial, especialmente em sua dimensão cultural, que continuou a privilegiar o discurso ocidental e o modelo europeu, silenciando, excluindo e ignorando os grupos subalternos, os povos indígenas, os africanos, os setores populares, mulheres, dentre outros (SILVA, 2017).

A história escolar ignorou os episódios sombrios relacionados à destruição das culturas indígenas e as representações dos indígenas nos textos do estudo, como afirmado anteriormente, consolidaram estereótipos e preconceitos, pois apresentou uma imagem de ladrões, bêbados, selvagens e preguiçosos. Assim, de

acordo com Silva (2017), os livros didáticos indicam que a incorporação de temas associados às culturas indígenas continua a ser centrada em conteúdos que falam de uma história distante, construída com narrativa característica da história eurocêntrica.

Segundo Collet, Paladino e Russo (2014), na escola, se construiu um discurso que validou a subjugação dos indígenas, isto por meio da transmissão de histórias que dão conta da supremacia branca e dos princípios cristãos de "salvação" e da construção de uma imagem do indígena como um ser que precisa ser salvo e civilizado. Nesse contexto, o ensino de história sobre os povos indígenas é marcado pela invisibilidade e pelo aprendizado acrítico, ou seja, por representações que enfocam o estereótipo e a abordagem festiva de aprender sobre o outro, que incide geralmente apenas em heróis, feriados e datas cívicas.

Por muito tempo, apesar das iniciativas das autoridades para desenvolver um currículo que incorpore a interculturalidade, essas tentativas não tiveram sucesso, uma vez que não consideraram as demandas das comunidades indígenas. A este respeito, o silêncio dos historiadores contribuiu, durante séculos, para a invisibilidade e desfiguração da imagem desses grupos subalternos, especialmente dos povos nativos, configurando-os como um "outro", definido por sua identidade negativa. Felizmente, nas últimas décadas, os pesquisadores e historiadores começaram a se envolver nesta problemática, contribuindo, a partir de seu campo disciplinar, para perspectivas diferenciadas, ligadas tanto ao repensar crítico quanto à problematização das conceituações teóricas que caracterizaram o relato histórico, bem como sua experiência teórica e metodológica (PINSK, 2009).

3 METODOLOGIA

Como procedimentos metodológicos, foi realizada análise documental de diferentes edições de livros de história do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que foram aprovados pelo PNLD. Neste sentido, a natureza metodológica deste estudo é caracterizada por utilizar como fonte de informação apenas material impresso, ou seja, trata-se de uma análise documental.

Esta pesquisa classifica-se como documental, pois, de acordo com as Samara e Tupy (2010), este tipo de pesquisa possibilita reproduzir a informação de forma fidedigna. Essas autoras ainda asseguram que,

[...] os documentos que fundamentam os estudos históricos assumem, hoje, as formas mais diversas, abordam diferentes conteúdos e podem ser encontrados em lugares mais variados. Uma infinidade de registro apresenta-se disponível atualmente para o trabalho do historiador. Cada vez mais acessíveis, as informações sobre um determinado tema provêm das mais diversas origens: jornais, revistas, livros, noticiários de rádio e televisão, filmes, documentários, internet, anedotário, linguagem e oralidade, entre tantas outras, constituem apenas alguns exemplos [...] (SAMARA; TUPY, 2010, p. 67-68).

Nesse sentido, Thiengo (2001, p. 53) destaca que “[...] o livro didático se inclui claramente no vasto campo de aplicação deste método, que abrange todas as comunicações”.

Nessas perspectivas, os pesquisadores se propõem abordar de forma mais ampla os objetos de estudos tidos como documentos, bem como afirmam que tais objetos, nesta pesquisa constituídos pelos livros didáticos, são considerados documentos.

O termo documental refere-se à ampla gama de registros escritos e simbólicos, bem como qualquer material e dados disponíveis. Os documentos são materiais que podem ser lidos e que se referem a algum aspecto do mundo social. Para que fosse possível extrair e analisar, obtendo, assim, as informações necessárias e os dados contidos nessas obras pedagógicas, utilizou-se o diagnóstico dos livros didáticos pesquisados.

A pesquisa é também de natureza qualitativa, que requer uma série de práticas interpretativas que tornam visíveis os significados de experiências específicas de grupos humanos. São estudos que têm uma sensibilidade especial aos problemas sociais, levando em consideração também a grande pluralidade dos contextos analisados. Assim, a opção metodológica qualitativa tem como finalidade interpretar, como, para quem e quem se beneficia da construção da realidade que se observa nos textos dos livros didáticos que fazem parte da fonte documental.

As Ciências Sociais se concentram na solução de problemas que buscam sua base em diferentes tipos de biografias, mas a História é a ciência básica, e daí surge a possibilidade de descobrir em suas intersecções dentro de suas estruturas sociais, o contraste dos diferentes objetos de estudo. Sem o uso da História e sem um sentido histórico dos sujeitos, o pesquisador social não consegue enunciar adequadamente os tipos de problemas que devem ser os pontos de orientação de seus estudos. Nesse sentido, as investigações a-históricas geralmente tendem a ser estudos estáticos ou de ambientes limitados, uma vez que não consideram grandes estruturas.

Entende-se que esta análise é importante para uma reflexão sobre a história que vem sendo contada nas salas de aula, pressupondo que os textos escolares contidos nos livros didáticos são derivados de possibilidades didáticas, não estando isentos de ônus político, econômico e ideológico, de forma que a intenção desta pesquisa é apresentar e revelar se os estereótipos existentes sobre os indígenas estão contidos nestes materiais.

3.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo tem como fonte a análise da história indígena, presente nos conteúdos apresentados pelos Livros Didáticos da disciplina de História do 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental, os quais abordam a ocupação e desenvolvimento do estado do Espírito Santo desde o período colonial a atualidade. É importante essa definição, uma vez que, conforme os PCNs das disciplinas das ciências humanas destas séries em diagnóstico sugerem os estudos da localidade a qual o aluno está inserido, ampliando a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de

relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo, além de reconhecer a presença de outros tempos no seu dia a dia. Assim sendo, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que:

[...] nessa fase, é importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais (BRASIL, 1997, p. 46).

Outro material importante em observação é o Currículo da Educação capixaba, cujo documento rege os conteúdos que deveriam ser contemplados nos livros textos das escolas no estado do Espírito Santo. Portanto, o currículo deveria exercer a função de matriz de referência para editoras e autores desses compêndios e ainda para direcionar o currículo local.

O estudo realizou-se a partir da análise da documentação referente à legislação vigente sobre conteúdos curriculares na rede pública Estadual do Espírito Santo e, ainda, a partir da análise de livros didáticos aprovados pelo PNLD e livros que também foram adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy, de outras editoras que não pertencem ao PNLD, mas de escolha própria da prefeitura nas escolas de Ensino Fundamental.

O primeiro impasse foi encontrar tais obras de diferentes autores e diferentes tempos de forma abundante, visando proporcionar riqueza de detalhes à pesquisa. O cerne da pesquisa está na análise dos Livros Didáticos que contenham o conteúdo de história da formação do Espírito Santo e os povos indígenas.

De modo geral, tais materiais possibilitam um levantamento documental significativo a respeito da abordagem dada à história da formação do Espírito Santo e os povos indígenas em livros didáticos.

A seguir, o Quadro 1 apresenta o acervo de Livros Didáticos analisados.

Quadro 1 – Acervo de livros didático de história a serem utilizados na pesquisa

Título ou Coleção	Autor(es)	Editora	Ano	Ano
De Olho no Futuro	Thatiane Pinela	Quinteto	5º	2008
	Liz Andreia Giaretta	Editorial		
	Rosemeire Alves			2010/20
A Escola é nossa	Maria Eugênia Bellusci	Scipione	4º e 5º	11
História do Espírito Santo	Regina Hees	Scipione	4º e 5º	2013
	Sebastiao Pimentel			
	Franco			
História Regional	Wilma de Iara Bueno	Positivo	4º e 5º	2013
Buriti mais História	Lucimara Regina de Souza Vasconcelos	Moderna	4º e 5º	2017
Eu gosto mais	Célia Passos	IBEP	5º	2014
	Zeneide Silva			
Caderno do futuro	Célia Passos	IBEP	4º e 5º	2013
Simple e prático	Zeneide Silva			
Culturas e regiões do Brasil	Katia da Silva Santos	Global	4º e 5º	2014
	Livia Lima Paiva	editora		
	Roberto Brait Jr			

Fonte: Pesquisador, 2020

A identificação dos assuntos referentes à história indígena nos livros foi sucedida pela leitura dos capítulos, investigando o processo de formação do Espírito Santo descrito e priorizado durante o Período Colonial nos manuais didáticos.

Por meio desse diagnóstico, comparou-se o currículo estadual vigente referente aos conteúdos dessas séries aos temas abordados nos referidos livros didáticos, proporcionando a produção documental com relativa consistência no que diz respeito a história da formação do Espírito Santo e os povos indígenas, com

possível impacto positivo, para autores e editoras desses materiais, por meio de uma visão não colonizadora, quebrando estereótipos, construindo novos olhares e favorecendo a construção de elementos da identidade cultural.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Para identificar as mudanças e as permanências nestes livros didáticos buscou-se como método de investigação a análise de conteúdo que, de acordo com Guerra (2014, p. 38), “[...] é uma técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos [...]”.

Como todos os métodos de pesquisa, a análise de conteúdo é estruturada em uma série de fases. A construção do corpus metodológico deve ser feita de modo explícito, que permita outros pesquisadores, em diferentes momentos e circunstâncias, aplicar a mesma técnica e obter resultados comparáveis a estudos anteriores, completando e/ou verificando-os em espaços de análise coerentes. Deve-se também estabelecer um perfil metodológico adequado e um desenho de pesquisa eliminando os vieses que podem ocorrer nas produções científicas (BARDIN, 2016).

Assim, a análise de conteúdo oferece a possibilidade de investigar a natureza do discurso, sendo um procedimento que permite analisar e quantificar os materiais utilizados. Em geral, é possível analisar em detalhe e profundidade o conteúdo de qualquer comunicação, seja um código linguístico oral, icônico, gestual, escrito, dentre outros, seja qual for o número de pessoas envolvidas na comunicação (uma pessoa, diálogo, grupo restrito, comunicação de massa), podendo utilizar qualquer instrumento de compêndio, como diários, cartas, questionários, pesquisas, testes projetivos, livros, anúncios, entrevistas, etc. (BARDIN, 2016).

Bardin (2016) define a análise de conteúdo como a técnica destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que podem ser aplicadas a um contexto. Esta técnica coloca o pesquisador em relação à realidade

em uma perspectiva tripla: os dados comunicados ao pesquisador, o contexto desses dados e a forma como o saber do pesquisador o leva a apresentar essa realidade.

Nesse contexto, a análise de conteúdo configura-se como técnica objetiva e sistemática, qualitativa ou quantitativa, que trabalha com materiais representativos, marcados pela abrangência e com possibilidade de generalização (GUERRA, 2014). Seguindo estas orientações, esta pesquisa primeiramente realizou uma pré-análise dos livros didáticos, seguida pela organização dos materiais que discutem o tema da história dos povos indígenas e a construção da identidade.

Como produto final, foi organizado um caderno de atividades com a temática dos povos indígenas no ensino da história do Espírito Santo. O caderno de atividades se propõe a contextualizar a história indígena nacional, trazendo-a para o regional e local, a fim de apresentar um material diretamente conectado à realidade dos alunos e não como algo distante, como geralmente os indígenas são apresentados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo do século XX, uma diversidade de questões relacionadas aos povos nativos adquiriu presença considerável na agenda de políticas públicas e educacionais no Brasil, impulsionadas por uma série de circunstâncias combinadas. Por um lado, as reivindicações desses grupos tornaram-se visíveis e aprofundadas, tanto por situações específicas de seu cotidiano como por respeito aos seus costumes, línguas e práticas sociais e culturais. Por outro lado, estas reivindicações foram manifestadas em um contexto nacional e internacional mais aberto.

A assinatura da Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989; a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, em 2007; a Constituição de 1988, dedicou em seu Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII, Dos Índios. Anteriormente, de 1972, através da Lei nº 6.001, foi instituído o Estatuto do Índio. Percebe-se, portanto, que esta população foi avançando em sua visibilidade para o restante da população brasileira.

Em 2000, o V Centenário do “descobrimento” tornou visíveis as reivindicações de diferentes povos indígenas e contribuiu para a divulgação de suas lutas, bem como para questões sobre o mito fundador de um Brasil democraticamente inter-racial e igualitário. O sistema educacional brasileiro foi uma caixa de ressonância para essas mudanças e, em 2008, como já referido anteriormente, a Lei nº 11.465 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2008).

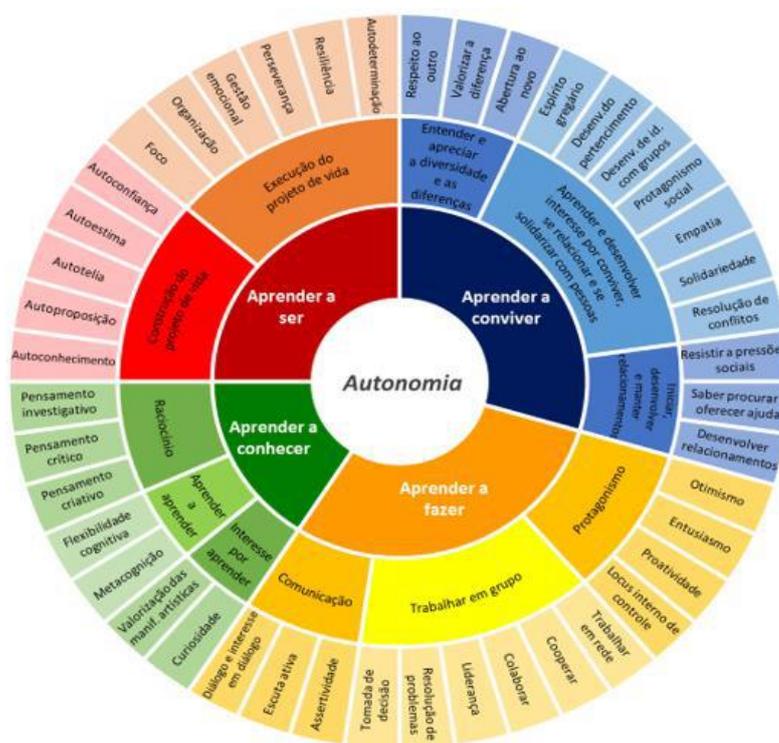
Diante da obrigatoriedade, os currículos, materiais e livros didáticos começaram a incorporar esse conteúdo sob perspectivas diversas. Assim, no presente trabalho, buscou-se analisar a forma como os grupos indígenas locais têm sido representados nos livros didáticos. Em particular, a análise se concentra nos livros didáticos para o 4ª e 5º ano, uma vez que são nessas séries onde tradicionalmente se estuda este conteúdo pela primeira vez sob uma perspectiva histórica, o que confere certo caráter fundacional às representações dos indígenas que as crianças constroem na época da escolarização.

A centralidade atribuída aos livros didáticos nesta pesquisa se deve a estes serem os materiais didáticos mais utilizados no ensino e aprendizagem das Ciências Sociais em sala de aula e, portanto, possuem um papel relevante na modelagem da prática pedagógica, o que os torna qualitativamente diferentes dos demais recursos.

Mesmo fora da sala de aula, em geral, os alunos realizam seus estudos e as atividades para casa em torno de livros didáticos. Assim, se o conhecimento histórico é um instrumento privilegiado para moldar a cultura histórica, os livros didáticos usados na educação formal são um insumo importante na construção e transmissão desse conhecimento.

Primeiramente, se procedeu à análise do currículo do estado do Espírito Santo, visto que o município de Presidente Kennedy o utiliza como norteador dos conteúdos a serem trabalhados. O referido currículo, elaborado em 2020, está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo pensado, organizado e definido por uma matriz de saberes (apresentada na Figura 1) a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica.

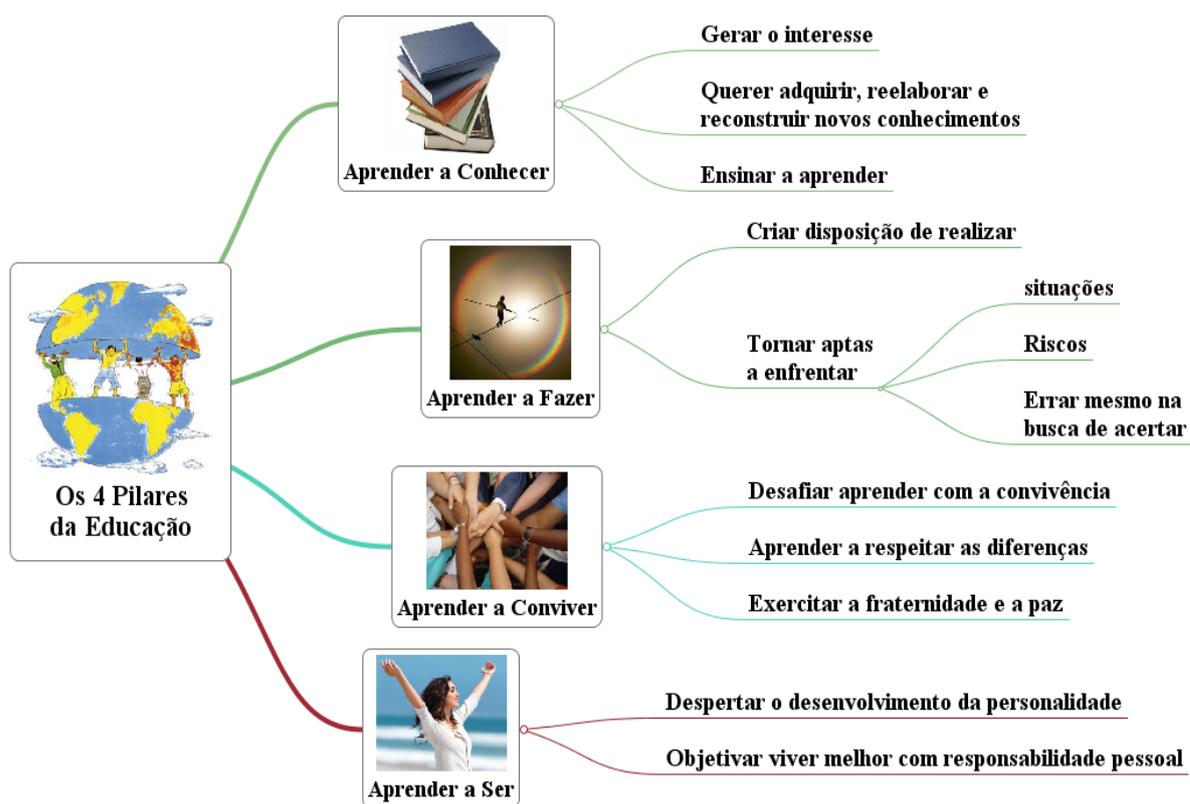
Figura 1 – Matriz de saberes



Fonte: ESPÍRITO SANTO (2020)

A referida matriz de saberes considera os quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, contidas no Relatório Delors (2002), como apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Os quatro pilares da educação



Fonte: DELORS (2002)

A partir do Relatório Delors, surgiu a necessidade de repensar a educação em todos os níveis e modalidades, com o objetivo de adequar os projetos de formação das instituições de ensino às necessidades mutáveis e complexas de um mundo cada vez mais marcado por turbulências, incertezas e desigualdades. Essas ideias adquiriram novas nuances e ganharam maior destaque considerando as características da possível transição para a sociedade do conhecimento, da comunicação e da aprendizagem (DELORS, 2002).

Nesse contexto, o currículo é o mediador entre a teoria e a realidade do ensino, inspirando-se em um modelo pedagógico que norteia as ações. Essa abordagem leva a considerar o currículo como uma ação deliberada que se

manifesta, ou não, na ação do professor, do aluno e da instituição. Por isso, pode estar efetivamente alinhado com as necessidades da sociedade ou totalmente distanciado dela. A educação pensada para o século XXI, propõe um currículo baseado em competências e habilidades, visando dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam desenvolver o pensamento crítico e a autonomia.

Assim, a proposta do Currículo do Espírito Santo busca o desenvolvimento das competências consideradas essenciais para os indivíduos. Nessa proposta, o processo de aquisição de conhecimento nunca termina e é alimentado pela experiência, interligado com a habilidade, capacidade e aptidão para o trabalho e os primeiros anos de ensino estabelecem a base para a aprendizagem ao longo da vida. A educação para a vida representa para o ser humano a construção permanente de seus saberes e habilidades, de sua faculdade de julgamento e ação (ESPÍRITO SANTO, 2020).

O documento curricular apresenta as seguintes competências a serem desenvolvidas nos conteúdos que se referem aos povos indígenas no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de História:

(CE01) Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

(CE02) Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
(CE04) Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(CE09) Compreender as contribuições variadas das diversas etnias em contato social durante tempo e espaço variados, assim, percebendo os sincretismos, hibridismos e diversidades produzidas dos encontros étnicos (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 155).

A ideia de caminhar para uma sociedade do conhecimento, da comunicação e da aprendizagem sem exclusões apóia-se em abordagens que defendem que o desenvolvimento individual e social não é possível apenas com a garantia do acesso à informação e suas tecnologias, sendo importante também educar o sujeito no uso

crítico e estratégico de conteúdos para a construção de conhecimentos que possam ser utilizados na tomada de decisões e na resolução de problemas da vida acadêmica, profissional e cotidiana. É passar da informação ao conhecimento e gerar a participação criativa dos cidadãos, através da aquisição de competências ao longo da vida.

Em relação aos objetos do conhecimento, estes estão apresentados no quadro abaixo, bem como as habilidades a serem desenvolvidas.

Quadro 2 – Conteúdo curricular do 4º ano do Ensino Fundamental

Campo temático	Objeto do conhecimento	Habilidades
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A invenção do comércio e a circulação de produtos	Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização e ressaltando que os deslocamentos migratórios fazem parte da humanidade e são estimulados, quando não forçados, por fatores políticos, econômicos, ambientais, conflitos bélicos, intolerância religiosa, disputas territoriais e étnicas.
As questões históricas relativas às migrações	Pré-História Americana	Identificar, na pré-história americana, pelo menos duas formas de organização social. Um período em que os indivíduos viviam em bandos e eram nômades ou seminômades, sobrevivendo exclusivamente de caça e coleta e outro agrícola, quando torna-se sedentário e começa a cultivar seu alimento e a domesticar animais, considerando que grande parte da população americana vivia nas florestas tropicais e tinha como principal fonte de alimentação a caça e a pesca, assim como a coleta de frutas, raízes e outros produtos próprios de cada região do continente americano.
As questões históricas relativas às migrações	Pré-História Americana	Identificar e compreender que o processo de sedentarização ocorreu de maneira diferenciada em cada região, produzindo formas de vida e sociedades bastante distintas, como a dos incas, nos Andes, e a da maioria das nações nativas, no Brasil.

Fonte: ESPIRITO SANTO (2020)

Em geral, os livros didáticos, nesta série, se dedicam a mostrar os grupos indígenas das Américas, apresentando como essa população vivia antes da chegada dos europeus, bem como o processo de escravização, catequização e aculturação.

No ano seguinte, o currículo se volta à questão cultural das sociedades denominadas primitivas, apresentando mudanças e permanências, bem como a herança cultural e formação do povo brasileiro, como demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 – Conteúdo curricular do 5º ano do Ensino Fundamental

Campo temático	Objeto do conhecimento	Habilidade
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado e os grandes rios da Ásia Menor, África, América, Brasil e Espírito Santo, considerando sociedades e civilizações hidráulicas e identificando os conceitos de Estado teocrático, revolução agrícola e sociedade hidráulica.
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória	Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos, percebendo que os processos históricos não se dão de forma homogênea no tempo e espaço, ou seja, cada grupo étnico pode estar em determinado período histórico e criar uma contagem do tempo própria.

Fonte: ESPIRITO SANTO (2020)

A partir do conhecimento do currículo, buscou-se analisar as obras utilizadas no município de Presidente Kennedy. Para a análise dos livros didáticos, percorremos as etapas e procedimentos recomendados por Bardin (2016) para uma análise de conteúdo. Assim, primeiramente, foi realizada uma pré-análise, que neste caso foi o PNLD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, o

material a ser utilizado foi selecionado, consistindo em uma triagem dos livros didáticos utilizados no município.

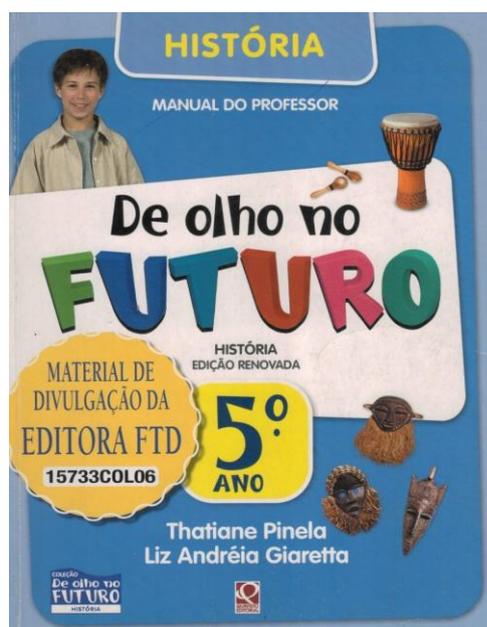
Em seguida, em uma segunda fase, foi feita a exploração do material, analisando-o a partir de uma ótica sobre o tratamento dado aos grupos indígenas, com enfoque àqueles que habitaram e habitam o estado do Espírito Santo e a região Sul capixaba. Para essa fase, foram criadas categorias, multiculturalidade, visão do colonizado e visão do colonizador, a fim de observar a abordagem dos livros didáticos. Após a leitura, foram realizadas anotações com as percepções encontradas em cada livro, sem as quais o tratamento dos resultados não seria possível. Dessa forma, as etapas descritas por Bardin (2016), quais sejam, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, foram seguidas e são apresentadas a seguir.

A análise dos livros didáticos que compõem o corpus desta pesquisa permitiu distinguir diferentes formas de representar e desenvolver a questão dos povos indígenas. Embora sejam concebidos e organizados por uma editora, são um material entregue às escolas pelo Estado, que torna-se responsável por legitimar o discurso que estes materiais promovem, apresentando um conteúdo didático cujo conhecimento é considerado verdadeiro por aqueles que o utilizam.

O livro *De olho no futuro*, de Thatiane Pinela e Liz Andréia Giaretta, destinado a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, menciona os indígenas do Brasil, de modo geral, em seu capítulo um, e a herança cultural indígena em seu capítulo quatro. Entretanto, o estado do Espírito Santo sequer é citado neste material, que trata dos temas de forma bastante superficial, ficando à critério do professor realizar pesquisas e introduzir a questão local em suas aulas (PINELA; GIARETTA, 2008).

Os conteúdos se caracterizam pela generalização das várias culturas nativas do país, tornando os diversos grupos indígenas homogêneos, com características uniformes. Os indígenas são representados na forma coletiva ou generalizada, como uma classe ou grupo, não sendo personalizados ou nomeados como atores sociais que contribuíram para a formação e desenvolvimento do país.

Figura 3 – Livro De Olho no Futuro 5º ano



Fonte: PINELA; GIARETTA, 2008

Ao tratar sobre o modo de vida desses povos, o faz de modo generalizado, como, por exemplo, ao afirmar que “além dos alimentos, obtêm da natureza remédios para a cura de doenças, e também madeiras e outros materiais para construir os objetos que utilizam no dia a dia” (PINELA; GIARETTA, 2008, p. 17)

O livro da coleção Eu gosto m@is, de Célia Passos e Zeneide Silva, 5º ano, aborda os indígenas de forma muito superficial. No texto, o indígena é apresentado como um "outro", pois utiliza estratégias de diferenciação no discurso, através da identificação ou comparação, atribuindo certas características. Desta forma, seu modo de vida, sua cultura, é entendida como fora do contexto, algo à parte (PASSOS; SILVA, 2014).

Após o capítulo que trata da presença indígena no país, o livro não cita estes povos ao apresentar a colonização do Brasil ou a vinda dos jesuítas, com exceção apenas do trecho que trata do terceiro governo geral, ao afirmar que Mem de Sá “pacificou os grupos indígenas e pôs fim à Confederação dos Tamoios”, com a ajuda de Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, sem, no entanto, explicar o que foi ou onde ocorreu a revolta (PASSOS; SILVA, 2014, p. 51).

Figura 4 – Livro Eu Gosto M@is



Fonte: PASSOS; SILVA, 2014

Na coleção A escola é nossa, de Rosemeire Alves e Maria Eugênia Bellusci, no 4º ano, as autoras discorrem sobre o modo de viver dos indígenas no período do descobrimento, entretanto, por ser um livro utilizado em todo o país, sua abordagem é bastante genérica. No seu capítulo dois, pergunta aos alunos se no estado em que vivem existem parques e terras indígenas e ao final, sugere uma pesquisa sobre os povos indígenas que vivem no estado, bem como seu modo de vida, vestuário, alimentação, etc., informando que podem ser inseridas ilustrações e fotografias (ALVES; BELLUSCI, 2010).

A mesma coleção, no seu livro do 5º ano, apresenta superficialmente os indígenas no período do descobrimento e, mais adiante, discorrem sobre como viviam os Tupis-guaranis, não se referindo aos diversos outros povos (ALVES; BELLUSCI, 2010).

Ao tratar do escambo entre europeus e indígenas, afirma que era oferecidas ferramentas de metal, que “começaram a ser muito valorizadas pelos povos indígenas, pois eles estavam acostumados a utilizar instrumentos feitos de pedra e madeira” (ALVES; BELLUSCI, 2010, p. 33).

Figura 5 – Livros A escola é nossa 4º e 5º ano



Fonte: ALVES; BELLUSCI, 2010

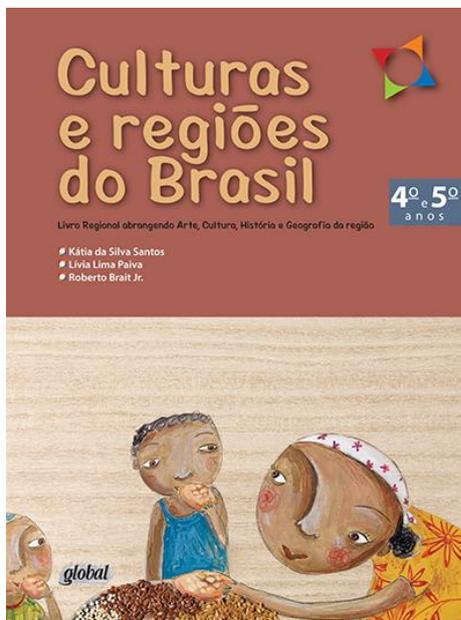
A invisibilidade da diversidade dos grupos indígenas é bastante clara nesta coleção, onde esta população é apresentada como agentes passivos, sem voz e incapazes de exigir e exercer seus direitos e por isso precisaram ser defendidos por um "outro", neste caso os portugueses. O texto é apresentado no tempo verbal passado, indicando a extinção de certas características desses povos.

O livro Culturas e regiões do Brasil, de Kátia da Silva Santos, Lívia Lima Paiva e Roberto Brait Júnior, voltado aos alunos do 4º e 5º anos, o capítulo dois é dedicado aos povos indígenas do Parque Indígena do Xingu e, apesar de apresentar costumes, brincadeiras, cerimônias e alimentação, estas se referem somente a esses indígenas específicos, não tratando dos demais espalhados pelo país (SANTOS; PAIVA; BRAIT JÚNIOR, 2014).

Os conteúdos deste livro foram obtidos por meio da interpretação obtida a partir da observação e sua posterior construção discursiva. Assim, são apresentadas diversas fotografias atuais mostrando crianças, adultos, moradias e utensílios. Novamente, entra a figura do homem "branco" como salvador desses povos, neste caso, os irmãos Villas-Bôas, que, de acordo com as autoras, "eram preocupados com a situação dos indígenas porque sabiam que o avanço dos não indígenas transformaria completamente toda a região e prejudicaria os povos indígenas".

Assim, o Parque Nacional do Xingu é descrito como um presente a esses povos (SANTOS; PAIVA; BRAIT JÚNIOR, 2014, p. 41).

Figura 6 – Livro Culturas e Regiões do Brasil



Fonte: SANTOS; PAIVA; BRAIT JÚNIOR, 2014

Apesar do material não apresentar os indígenas como povos do passado, os caracteriza como grupos de risco, que necessitaram ser salvos da extinção, sem contextualizar que o dito salvador é o mesmo que provocou a sua situação de vulnerabilidade.

A coleção Buriti Mais História, de Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, ao tratar dos povos indígenas, se refere somente aos Tupis-Guaranis, se voltando mais especificamente ao estranhamento entre estes povos e os portugueses, além de apresentar um panorama da situação atual, com mapas das terras indígenas regularizadas no país. No livro do 5º ano da mesma coleção, não são apresentados povos indígenas do Brasil (VASCONCELOS, 2017).

Figura 7 – Coleção Buriti mais História 4º e 5º ano



Fonte: VASCONCELOS, 2017

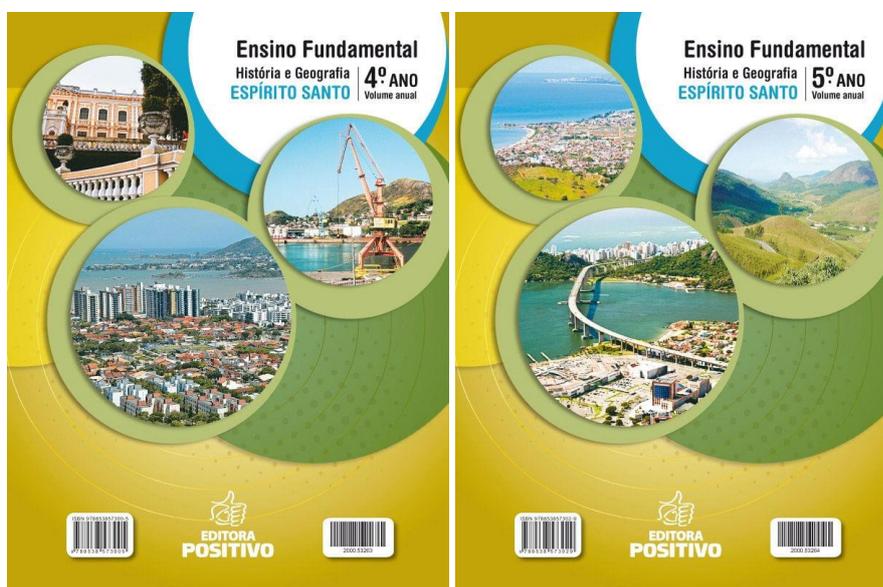
Durante todo o relato do capítulo denominado A formação do Brasil, os povos indígenas são descritos de acordo com a visão dos portugueses. Posteriormente, em outra unidade, é apresentada a violência cometida contra os indígenas, entretanto, utiliza somente três parágrafos para o tema. Em seguida, em três linhas, descreve os direitos indígenas e, posteriormente, em uma breve nota, trata das escolas indígenas.

No texto há uma omissão dos problemas atuais, apresentando os indígenas principalmente naqueles momentos de conflito com os portugueses, sendo aqueles que se submeteram a favor do progresso modernizador, e quando mostra certos aspectos culturais, que têm a ver com o folclore, sem apresentar uma crítica além da exposição trivial, sempre deixando clara uma ideia de passividade.

Nesse contexto, o livro se encarrega da construção dos indígenas como parte do passado, onde se reconhece o vínculo com estes grupos étnicos apenas como uma relação que se estabeleceu no passado, com caracterizações e definições atribuídas a um indígena congelado no tempo e espaço, que já não tem uma relação ativa com a história do Brasil ao longo do tempo, mostrando os atuais grupos indígenas remanescentes como protegidos por leis “que garantem sua sobrevivência e a continuidade de seus modos de vida” (VASCONCELOS, 2017, p. 84).

O livro História e Geografia do Espírito Santo do 4º ano do Ensino Fundamental, de Wilma de Lara Bueno, relata como viviam os povos indígenas do estado, mostrando a agressividade dos nativos com os portugueses, bem como a chegada dos jesuítas e as reduções indígenas. Ao descrever o cotidiano dos habitantes ao longo do tempo, informa que havia muitos grupos indígenas, sendo o Tupiniquim o principal deles, mas que ao norte do estado viviam os Aimorés e Botocudos (BUENO, 2013).

Figura 8 – História e Geografia do Espírito Santo 4º e 5º ano



Fonte: BUENO, 2013

Neste livro, apesar de apresentar as cidades que se desenvolveram graças aos aldeamentos jesuítas (Anchieta, Guarapari, Serra e São Mateus), não é feita nenhuma menção aos indígenas destas localidades. O livro do 5º ano desta coleção não aborda a questão indígena no estado.

O livro não menciona os índios como parte de um determinado grupo, mas mostra várias cenas do cotidiano (fazendo fogo, preparando um arco, dormindo em uma rede e se banhando em rios), como se todos compartilhassem as mesmas características e modos de vida. No capítulo As primeiras povoações e cidades do Espírito Santo, mostra desenhos romantizados de crianças índias, sem esclarecer que cada povo possuía características próprias. Isso normaliza a aparência dos

indígenas, uma vez que os livros estabelecem os protótipos que consideram adequados. As imagens são fundamentais nestes anos de escolaridade, pois prendem a atenção dos alunos de maneira mais forte que a linguagem escrita.

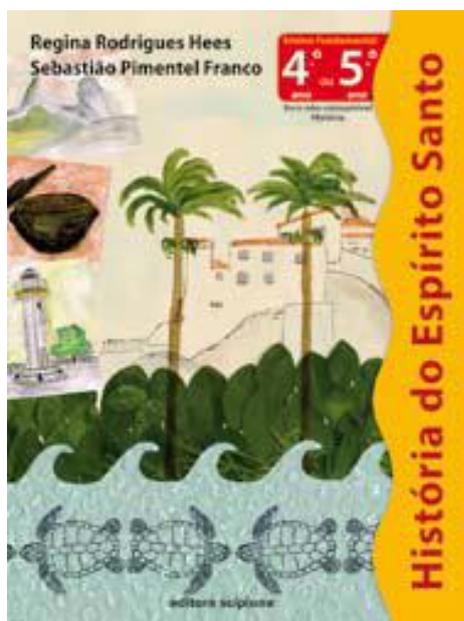
Ao tratar dos aldeamentos, estes locais são descritos como algo a que os indígenas ansiavam, descrevendo-os como lugar onde “os nativos trabalhavam, aprendiam a fé católica, estudavam e conviviam com seus familiares”. Assim, o conteúdo não se volta à visão dos indígenas, mas dos jesuítas, narrando-os como salvadores desses povos dando a entender que a relação entre colonizado e colonizador ocorreu de forma consensual.

Nessa visão, os diferentes costumes são uma variável nas regiões e não necessariamente o resultado de processos históricos. Seus habitantes são então mostrados como portadores do folclore, como semelhantes à natureza, com cuja diversidade são comparados. A ênfase em considerar o Brasil como uma nação única rejeita o valor da diversidade e ignora o custo social, cultural, linguístico e político que tal unificação significou.

O livro *Historia do Espírito Santo*, de Regina Hees e Sebastião Pimentel Franco, destinado ao 4º e 5º ano, é mais detalhista ao relatar a história do estado. De acordo com os autores, os povos indígenas que viviam em terras capixabas eram os Tupinambás (São Mateus e Itaúnas), Temiminós (margens dos rios Itapemirim e Itabapoana), Malalis e Pataxós (rio Doce e litoral norte), Puris-Coroados (rios Itapemirim, Itabapoana e litoral sul), Botocudos (rio Doce) e Tupiniquim (Vitória) (HEES; FRANCO, 2013).

O material didático dedica todo um capítulo aos jesuítas, descrevendo os aldeamentos e seu objetivo de catequização. Este foi o único dos livros analisados que cita Presidente Kennedy e o aldeamento Muribeca, onde a cidade está situada. Também é apresentado o trabalho dos franciscanos, ainda no período das Capitânicas Hereditárias.

Figura 9 – História do Espírito Santo



Fonte: HEES; FRANCO, 2013

O livro também relata a situação atual destes indígenas, informando que, no estado, só restaram representantes dos tupiniquins, enquanto os demais foram extintos. Na verdade, também existem aldeias dos povos guarani e o que ocorreu é que as demais nações indígenas acabaram por se misturar ao restante da população, não se podendo dizer que foram extintos.

O material desenvolve uma doutrina colonial, que busca destacar algumas características dos povos indígenas que são consideradas semelhantes à fé católica e os aldeamentos são descritos sem que seja mencionado qualquer tipo de resistência por parte dos grupos indígenas.

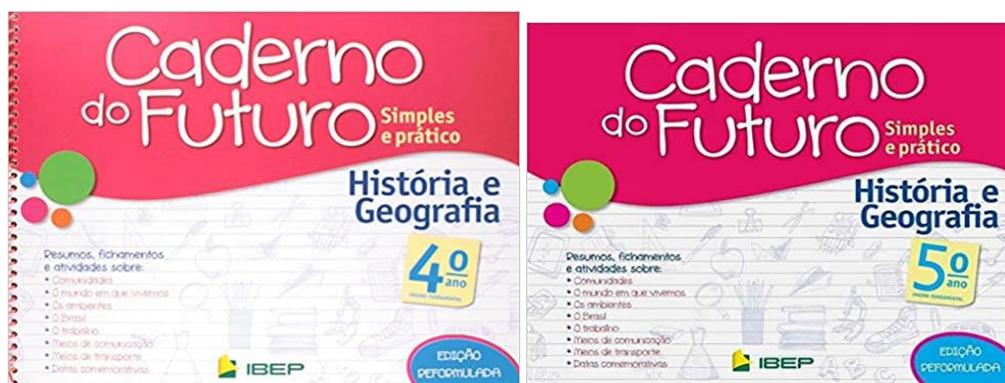
Assim, considera-se o discurso hegemônico de que os jesuítas, ao chegarem ao Brasil, tinham que evangelizar os infiéis, pois a salvação deles dependia da adoção do Cristianismo e, como filhos de Deus, tinham o direito de tomar sua parte nos bens comuns do universo criado pela Divina Providência. Assim, ao catequizar os indígenas, tornavam possível sua evolução, considerando como dever conduzir esses seres atrasados à civilização.

A presença dessa concepção no livro didático está presente na descrição da organização burocrática colonial. No entanto, o que convoca este conceito é analisar

como o texto de estudo constrói o indígena, a partir da concepção de civilidade e como se todos vivessem da mesma forma. Exemplo disso pode ser visto ao relatar os costumes, afirmando que “viviam em comunidade, dividindo espaço e alimentos, se dedicavam à coleta de frutas e raízes, à caça e à pesca, e a uma agricultura pouco desenvolvida” (HEES; FRANCO, 2013, p. 37).

Dentre os materiais analisados, o livro Caderno do Futuro, de Célia Passos e Zeneide Silva foi o mais superficial. A proposta deste material é fornecer um pequeno resumo dos conteúdos, com exercícios de fixação. Entretanto, tanto os conteúdos quanto as atividades seguem uma visão tradicionalista do ensino, nos moldes dos questionários e da memorização. Ao se referir aos indígenas, os livros do 4º e do 5º utiliza os verbos no passado, como se esses povos não existissem mais e suas características são apresentadas em frases curtas e pequenas, não suscitando qualquer tipo de reflexão por parte dos alunos (PASSOS; SILVA, 2013).

Figura 10 – Cadernos do Futuro



Fonte: PASSOS; SILVA, 2013

Observou-se, portanto, após análise das obras, que os textos contidos nos livros didáticos, por menos que isso ocorra de forma intencional, são carregados com descrições que posicionam as ações dos povos indígenas sob lógicas que correspondem às características do europeu. Ou seja, o que se descreve sobre os indígenas é só o que o observador pode apreciar por meio de sua linguagem. Portanto, as condutas dos indígenas correspondem ao peso da razão e concepções que os autores possuem.

Para Lévi-Strauss (2010), o termo selvagem, denomina o homem da floresta, o que evoca inerentemente um gênero de vida animal, em oposição direta à cultura humana. O selvagem, na visão de Foucault (2002) é aquele que vive em um “estado de natureza”, ou seja, em um estado anterior à civilização. Portanto, tanto no caso do selvagem quanto do bárbaro, há uma recusa em se admitir a diversidade cultural, considerando a natureza para tudo o que não se conforma com as normas.

Considerando as análises de Strauss (2010) e Foucault (2002), observa-se que a descrição dos indígenas é realizada nesta concepção, caracterizando-os como subjugados, se referindo aqueles que foram escravizados; selvagens, que corresponderia aos indígenas que se vincularam esporadicamente com os colonizadores nas primeiras trocas comerciais; enquanto na situação de bárbaro seria entendido o indígena daqueles grupos que apresentaram maior resistência ao colonizador em ceder suas terras e força de trabalho.

A história como se tivesse sido isenta de conflito foi o eixo que perpassou a maioria dos livros didáticos analisados. Com isso, os povos indígenas se tornaram invisíveis como atores sociais e históricos, protagonistas de várias lutas pela conservação de sua visão de mundo, língua e costumes. Ao mesmo tempo, desapareceu o conflito da conquista desses habitantes, apresentando a religião como uma questão de escolha e não de imposição.

Os livros didáticos, desta forma, estabelecem uma relação seletiva com o índio do passado, apresentando algumas culturas menos desvalorizadas e um grande número de grupos são completamente esquecidos. Assim, estes materiais didáticos selecionam e desequilibram os povos indígenas, tornando alguns grupos mais importantes que outros. Essa visão constrói um passado a partir de grupos dos quais se deve orgulhar, enquanto outros que se deve deixar para trás.

Essa visão ignora as propostas dos povos indígenas em vários campos: seu ordenamento jurídico, por exemplo, que contém elementos de construção coletiva da justiça a partir da oralidade; pedagogias comunitárias desenvolvidas para a transmissão de conhecimentos; a geografia étnica integrativa de vários elementos da vida; a concepção da natureza como um ambiente integrador da vida, etc. No entanto, ao vincular o conhecimento desenvolvido pelos povos este é minimizado e se estabelece como primitivo, incapaz de transitar para as propostas de

conhecimento contemporâneas. Em uma passagem do livro de Santos, Paiva e Brait Júnior (2014, p. 45), estes afirmam que “antes da chegada dos Villas-Bôas havia muitos conflitos e guerras entre os povos, mas depois de muito diálogo e trabalho coletivo esses diferentes povos deixaram de guerrear e se uniram e hoje convivem em paz”.

Outra situação presente nos livros didáticos analisados se refere a uma visão de que os povos indígenas foram integrados ao desenvolvimento do país como uma forma de melhorar suas vidas. Em geral, retratam que as condições de vida dos indígenas eram primitivas e que estes necessitam do governo para lhes prover saúde e educação, segurança e respeito e que um trabalho intensivo tem sido feito para integrar a população indígena ao desenvolvimento e para promover sua melhoria, mas muito mais ainda precisa ser feito. Exemplo desta situação pode ser encontrada no livro de Santos, Paiva e Brait Júnior (2014, p. 45), quando afirmam que no parque existem bases de apoio aos povos indígenas, “onde trabalham agentes de saúde [...] e também escolas diferenciadas”.

Esta visão ignora as possibilidades dos povos indígenas de liderar seu próprio desenvolvimento e também supõe que o Estado tem se esforçado para a sua integração, quando os livros deveriam perguntar quais foram e são os processos sociais que resultaram em suas precárias condições, porque, se for afirmado que o Estado “trabalhou intensamente”, então a causa de sua não integração corresponderá aos próprios povos indígenas, em uma posição que fortalece uma visão negativa, como se estes grupos estivessem acorrentados a costumes que os colocam fora do desenvolvimento.

Nesse contexto, o produto final desta dissertação buscou apresentar a história dos grupos indígenas de forma a contextualizar a questão nacional, regional e local, através da assimilação dos dados disponíveis. Concebemos a educação como uma intervenção crítica para levar os estudantes, desde os primeiros anos de escolaridade, a conhecerem os modos de vida indígenas, para que possam confrontar e transformar o imaginário do indígena como um ser estagnado no tempo e no espaço.

Entendemos que a educação colonial foi fundamental para fornecer o vínculo racional entre racismo, capitalismo e patriarcado e para tornar essa racionalidade a

norma, divulgando-a como uma verdade universal. Como parte deste projeto genocida, a educação foi fundamental em todo o mundo e funcionou como uma importante ferramenta de segregação e exclusão, pois a repressão ou destruição da vida cultural de um povo era fundamental para a dominação colonial. O objetivo principal da educação colonial era domesticar ou transformar as populações indígenas de seus modos “primitivos”, enquanto os preparava para trabalhar como uma classe servil, apagando e substituindo suas línguas e religiões nativas e todo o seu modo de vida.

É essencial que os estudantes compreendam que as comunidades indígenas têm perseverado sob processos de colonização e esforços que buscam erradicá-los física, territorial, cultural e linguisticamente, mas que, apesar desses atos de violência, seus conhecimentos têm sido sustentados. Também buscamos apresentar no material didático as lutas comuns, embora localmente distintas, bem como a diversidade desses povos, demonstrando que o mesmo chão onde nossos estudantes pisam, já foram morada desses habitantes, que aqui deixaram contribuições significativas.

Esperamos que este material seja o primeiro de muitos e que possa contribuir para que as vozes indígenas não apenas alcancem, mas transformem o pensar e o agir dos indivíduos sobre a riqueza e importância desses povos para a formação do nosso país. Entendemos que essas pesquisas são necessárias e devem fazer parte das nossas responsabilidades como educadores, pesquisadores e membros da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar de que forma os livros didáticos de História utilizados na rede municipal de Presidente Kennedy-ES, nas turmas de 4º e 5º ano, abordam a questão indígena, especialmente nas questões relacionadas à história local.

Após a análise do ensino de História proposto no currículo do Espírito Santo, percebe-se que, apesar das afirmações em sua parte introdutória e prescritiva, com um discurso voltado para a formação de cidadãos críticos, nas orientações aos professores, o tipo de ensino continua a priorizar uma história episódica e positivista, o que acaba por se refletir na sala de aula, bem como nos materiais didáticos, dentre os quais estão os livros.

Essa contradição é altamente significativa no que diz respeito à formação de dos sujeitos, que acabam por não receber conteúdos orientados para o espírito crítico, nem para a capacidade de análise social. Consequentemente, em termos de competências, observa-se que, em geral, as abordagens são simples e variam pouco em complexidade, como no caso do desenvolvimento do pensamento no tempo e espaço, análise e trabalho com fontes, onde a análise é quase inexistente e o pensamento crítico baseia-se fundamentalmente na formulação de opiniões.

Em relação ao conteúdo, a permanência da periodização tradicional da História através de uma perspectiva descritiva, em lugar de analítica, acarreta uma aquisição passiva da história e da identidade nacional. Assim, na medida em que os textos foram analisados, foi possível observar que as narrativas ocorreram segundo o pensamento do colonizador, incorporando as formas de legitimar as relações na sociedade colonial brasileira a partir da construção da ideia de raças superiores e subordinadas.

Enfrentando o problema da etnia e o estudo da História no livro escolar, é evidente a persistência de uma narrativa cultural, excluindo qualquer um que escapa do modo de vida europeu, embora as políticas educacionais atuais ressaltem a importância da multiculturalidade e da multiplicidade dos povos indígenas existentes no país, essas orientações ainda não se fazem perceber nos materiais didáticos.

Com base nos novos debates sobre os povos indígenas e as discussões sobre a validade do colonialismo interno e internalizado, utilizados como um ponto que explica o contexto ideológico de dominação, que destaca a manutenção das relações sociais de subordinação, para a construção de etnias que vivem em contextos "sem história" ou com "histórias oficiais" que negam ou diminuem o valor de suas origens, sua cultura e seu modo de vida.

Na prática, os conteúdos didáticos destacam o olhar oposto, ressaltando a evolução das sociedades para o sucesso do capital, do progresso e da tecnologia. Desta forma, os povos indígenas são apresentados a partir da alteridade, do exótico ou da minorização do ser indígena, aparentando incluí-los, mas excluindo-os de certos espaços de conveniência nacional, onde múltiplas reivindicações e dívidas indígenas históricas acabam sendo ignoradas, estabelecendo, assim, discursos da etnografia ao invés da verdadeira história dos povos indígenas.

Quanto à história local, mesmo os livros destinados especificamente à história do Espírito Santo não apresentam um formato diferente, mantendo a mesma linha dos demais de não se aprofundar nos povos indígenas que viviam e/ou vivem nesta região. Sobre o município, além da citação à antiga fazenda de Muribeca, nada mais é relatado, o que reforça a necessidade de um material voltado aos professores sobre a história indígena local.

Considerando o exposto, estima-se que a interpretação dos livros de história é unidirecional para um tipo de fala que gera uma representação dos sujeitos sem reconhecer, de fato, o indígena como expressão da história, da sociedade e da identidade. Esta história hegemônica ignora e torna invisível o que não é conhecido, próximo ou próprio.

Nos livros didáticos analisados, os indígenas são construídos a partir de uma história que os suspende no tempo e no espaço, restringindo sua existência aos relatos de cronistas ou antropólogos. Esta situação se reflete na distribuição temporal do texto, já que se fala em indígena como "os primeiros habitantes", não citando, ou o fazendo de forma vaga e superficial, ao longo do tempo. Essa suspensão no tempo da imagem do indígena é reforçada pelo uso de registros iconográficos, que mostram o nativo com peles, lanças, em suas jangadas, descontextualizando sua existência atual.

Contatou-se, assim, que é necessário que os livros didáticos forneçam uma estrutura de ferramentas conceituais que permitam ao aluno, ao invés de sequenciar e/ou cronologizar o passado, se abrir para o presente em um ato consciente e consequente no que se refere às desigualdades, e que estas não são expressas apenas em termos econômicos, mas também estão contidas em encargos de valor, com os quais estereótipos têm sido construídos e que cruzaram barreiras no tempo. Nesse sentido, o texto escolar deve equipar alunos e professores com uma gama de competências, que lhes permitiria entender a história como uma criação narrativa que pode ser interpretada ou construída a partir do uso de categorias ou conceitos opostos.

Por fim, entende-se que a educação brasileira persiste em sua propensão a discursos nacionalistas, patrióticos e heróicos, de cunho positivista, exaltando as elites em geral e minimizando a presença de relatos históricos em torno de outros atores sociais relevantes, mas diferentes em sua configuração gregária e de identidade, como ocorre com os grupos indígenas brasileiros.

Nesse sentido estamos propondo como produto final de nossa dissertação, um livreto contendo material didático sobre a presença dos povos indígenas no estado do Espírito Santo, disponível no Apêndice A, que pretende servir de subsídio e auxílio aos professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do município de Presidente Kennedy e cidades vizinhas, pois se volta mais especificamente a esta região, haja vista os materiais didáticos consultados serem muito inespecíficos com a história local.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 250-270, 2019.

ALMEIDA, M. R. C. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALVES, R.; BELLUSCI, M. E. **História**. A escola é nossa. 4º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **História**. A escola é nossa. 5º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

ARRUTI, J. M. **Povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, J. D. A. **O campo da história: Especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 jan. 2012.

_____. **Decreto-lei nº 91.542**, de 18 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1985.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos. História**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 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. Brasília: Senado Federal, 2003.

_____. **Lei nº 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". Brasília: Senado Federal, 2008.

BRIGHENTI, C. A. **Povos indígenas em Santa Catarina**. Etnohistória, História Indígena e Educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2015.

BRITTO, T. F. **O Livro Didático, o mercado editorial**. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.

BUENO, W. L. **História e Geografia: 4º ano**. Curitiba: Positivo, 2013.

_____. **História e Geografia: 4º ano**. Curitiba: Positivo, 2013.

CAIMI, F. E. Meu lugar na história: de onde vejo o mundo? In: BRASIL. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História. In: BRASIL. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CARRETERO, M. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo global**. Porto Alegre: Penso, 2010.

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

CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**: escritos de Marilena Chauí. V. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

CRUZ, C. H.; RESENDE, M. L. C. Encontros e desencontros: os povos indígenas no Novo Mundo colonial. In: RESENDE, M. L. C. (Org.). **Mundos Nativos**: Cultura e História os povos indígenas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CUNHA, Maria de Fátima. A utilização do livro didático de história pelos professores da rede pública de ensino da cidade de Londrina e região (2008-2009). In: MOLINA, A. H. et al. (Orgs.). **Ensino de história e educação**: Olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

DAVIES, N. **Livro didático**: apoio ou vilão do ensino de historia. 2010. Disponível em: <http://magnaliberdade.blogspot.com/2010/06/livro-didatico-apoio-ao-professor-ou.html>. Acesso em: 28 jun. 2020.

D'ARAUJO, M. C. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; MEC UNESCO; 2002.

DI GIORGI, C. A. G. et. al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, 2014.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Resolução CEE/ES nº 3777**, de 20 de outubro de 2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Vitória: Secretaria Estadual de Educação, 2014.

FERNANDES, A. N. O.; AGUIAR, A. L. O.; FERNANDES, S. B. O ensino de história e o lugar do livro didático na transposição didática do saber escolar. **Holos**, v. 33, n. 3, p. 150-163, 2017.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, p.65-83, 2000.

FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, B. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIARETTA, S. M. **O Manual do Professor nos livros Didáticos de História: Apropriações e usos**. 2018. 163f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

GIL, C. Z. V.; ALMEIDA, D. B. **Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte, Centro Universitário UNA, 2014.

HABERMAS, J. **Inclusão do outro**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HEES, R.; FRANCO, S. P. **História do Espírito Santo**. 4º e 5º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

HÖFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 159-170, 2000.

KARNAL, L. Os textos de fundação da América: a memória da crônica e alteridade. **Idéias**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 9-14, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 2010

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, E. **Livro didático: discurso científico ou religioso?** 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Unisul, Palhoça, 2006.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p.123-144, 2004.

NADAI, Elza. **O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão**. In: PINSK, J. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

PASSOS, C. M. C.; SILVA, Z. **História e Geografia: 4º ano**. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

_____. **História e Geografia: 5º ano**. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

_____. **História e Geografia**. Coleção Eu gosto m@is. 5º ano. São Paulo: IBEP, 2015.

PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PINELA, T.; GIARETTA, L. A. **De olho no futuro**. 5º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008.

PINSK, J. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

PIROLA, A. L. B. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações**. 2008. 265f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. S. T. **História & documento e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, C. M. C. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. 2007. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, K. S.; PAIVA, L. L.; BRAIT JÚNIOR, R. **Culturas e regiões do Brasil**. 4º e 5º anos. São Paulo: Global, 2014.

SANTOS, R. S.; BIANCHEZZI, C. Livros didáticos de história: análise do uso nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica Mutações**, v. 1, n. 1, p. 406-419, 2017.

SILVA, A. O. **O sujeito, o discurso, a ideologia e a constituição da identidade indígena**: uma análise discursiva de documentos oficiais e políticas públicas. 2017. 95f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SILVA, E.; SILVA, M. P. **A Temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11. 645/2008. Recife: UFPE, 2013.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012.

SIQUEIRA, F. A.; QUIRINO, A. C. S. **O Ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: Metodologias e Práticas Pedagógicas. 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/193>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SPOSITO, E. S. O livro didático de geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: _____ (Org.). **Livros didáticos de história e geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

THIENGO, E. R. **A Matemática de Ary Quintela e Osvaldo Sangiorgi**: um estudo comparativo. 2001. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

VAINFAS, R. et al. **História 3**. Manual do Professor. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VASCONCELOS, L. R. S. **Buriti Mais História**. 4º ano. São Paulo: Moderna, 2017.

_____. **Buriti Mais História**. 5º ano. São Paulo: Moderna, 2017.

ZAMBONI, E. Valorização do educador e consciência histórica. In: FONSECA, S; ZAMBONI, E. **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008.

**APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO SOBRE A PRESENÇA DOS INDÍGENAS
NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

**A PRESENÇA
INDÍGENA NO
ESTADO DO
ESPÍRITO
SANTO**



INTRODUÇÃO

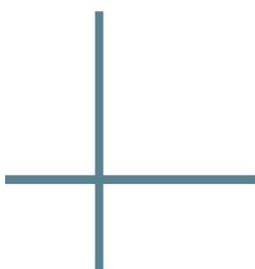


A partir da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, o ensino da cultura indígena no Brasil tornou-se obrigatório em todas as escolas. Desde então, os livros didáticos trazem esta temática em seus conteúdos. Entretanto, por serem materiais voltados a um público nacional ou estadual, não abordam as características locais, apresentando uma visão muitas vezes estereotipada dos indígenas, como se todos tivessem os mesmos costumes, religião, e não abordando a cultura local.

A obrigação de ensinar não significa que o conteúdo oferecido é de qualidade ou que o silenciamento sobre a história desses povos teve fim, pois, enquanto permanecer uma caracterização estigmatizada, imprecisa e preconceituosa, os indígenas continuarão a ser apresentados dentro de uma escala evolutiva, ou seja, como atrasados e isolados no tempo e no espaço.

A imagem homogênea do país foi construída acima da heterogeneidade das várias realidades particulares de cada localidade e à margem da diversidade cultural e social que existe e sempre existiu ao longo do tempo. Assim, não é cabível que em um mundo amplamente globalizado, que dispõe de quantidades imensuráveis de informações, continuar ensinando uma História baseada em grandes pessoas e eventos importantes, sempre levando em conta, no caso do Brasil Colonial, do olhar o explorador.

A escola é uma instituição que possui uma legitimidade social indiscutível. O número de anos que os alunos passam dentro dos seus muros, recebendo passivamente certas histórias, condiciona, até certo ponto, como serão e como agirão no futuro. Daí a posição crítica que existe de certas correntes de pensamento sobre a educação, escola, currículo e ensino. Se o ensino de história faz parte deste sistema, que papel os professores devem desempenhar neste panorama? Em que medida nos preocupa, como professores, reformular em nossa sala de aula a prática desses conteúdos e aprendizados? Que tipo de ensino de história devemos contar em nossa prática diária?



Para Ehrenreich (2014), a difusão de relatos históricos bem fundamentados – eliminando versões e interpretações distorcidas – é medida fundamental para corrigir visões limitadas e preconceituosas de acontecimentos que muitas vezes são vitais para a compreensão da sociedade que construímos e das pessoas em que nos tornamos.

Afinal, se ainda hoje, com todos os recursos de registro e comunicação, surgem e ganham status de verdade versões incorretas de atos e fatos políticos, econômicos e culturais, é fácil concluir que o conhecimento do passado exige, a cada passo, um imenso cuidado na interpretação.

Assim, este material pretende apresentar a história indígena no Espírito Santo, acreditando que o mesmo possa contribuir para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Esperamos que este material seja útil aos professores, em busca de desconstruir a visão estereotipada e anacrônica desses povos!

Naiara Henrique Lima Faro
Sebastião Pimentel Franco



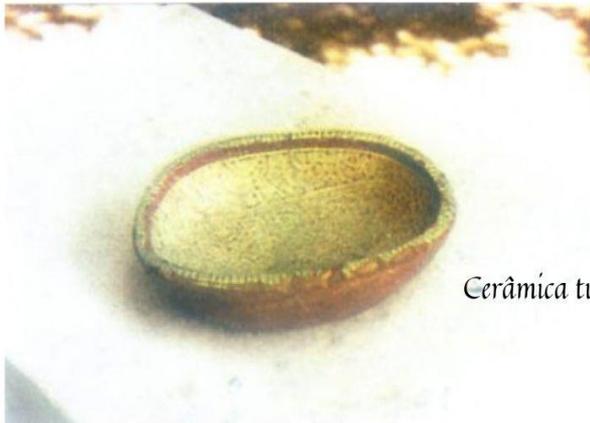
IGREJA DE NOSSA SENHORA DAS NEVES
PRESIDENTE KENNEDY.

A presença indígena



Os índios já habitavam a região do Espírito Santo há 7.000 anos atrás. Eram caçadores, com armas adequadas para matar animais de grande e médio porte.

As antigas aldeias eram chamadas de sambaquís (depósito de conchas, restos de comida e esqueletos). Habitavam quase todo o litoral, desde o rio Itaúnas até o rio Itabapoana, pois os mangues e restingas possuíam recursos alimentares.



Cerâmica tupi-guarani de 1.200 anos (Piúma)

Cerca de 2.500 anos atrás, os indígenas passaram a viver em aldeias, mudando-se a cada 4 anos, preferencialmente nas áreas de restinga (terra boa para plantar mandioca), nas proximidades dos mangues e áreas pantanosas, por causa da pesca.

Cultivavam milho, mandioca, amendoim e batata doce.

Por volta de 1.500 anos atrás, a agricultura foi intensificada, a cerâmica passou a ser utilizada e as aldeias tornaram-se fixas.

As habitações eram grandes ocas, onde vivia cerca de 70 pessoas da mesma família.

Todo o estado já foi terra indígena e aqui viviam puris, goitacás, tupinambás, tamoios, temiminós, tupiniquins, botocudos, mutuns e pancas. Na região de Presidente Kennedy, viviam os puris, goitacás e botocudos (também chamados de aimorés).



Vamos localizar no mapa onde está o nosso município? Quais povos viviam aqui?

Os puris foram os habitantes que os padres jesuítas encontraram em suas incursões no interior da Capitania do Espírito Santo e que os aldearam em missões tanto com fins religiosos quanto, posteriormente, para o trabalho.

Atualmente Aracruz é o único município capixaba que possui índios aldeados no estado do Espírito Santo, com duas etnias: Tupiniquim e Guaraní, distribuídos em dez aldeias: quatro guaranis e seis tupiniquins. Os Guaranis mantêm suas características como: a língua, a religião, o artesanato e suas manifestações culturais.

Já os Tupiniquins, devido ao contato com o homem branco, perderam algumas de suas características, porém mantiveram os grupos culturais como referência da sua cultura.

Famílias isoladas de remanescentes de puris-coroados estão localizadas entre os municípios de Conceição do Castelo, Muniz Freire e Iúna.



Índigenas de Aracruz caracterizados para cerimônias e no dia a dia, trabalhando com folhas de coco.

O que aconteceu com os outros povos indígenas? Quando os Guaraní chegaram ao Espírito Santo?

A maioria dos indígenas que habitavam o Espírito Santo no período colonial era contra a dominação europeia, muitos declararam guerras aos colonizadores oferecendo resistências lutando pelo direito de preservarem suas terras e hábitos culturais. Esses grupos foram tratados como inimigos da Coroa Portuguesa, que autorizava a utilização da força para impor seus domínios sobre a capitania, criada em 1535 pelo donatário Vasco Fernandes Coutinho que a nomeou de Capitania do Espírito Santo. As intensas guerras e o avanço dos portugueses nos séculos XVI a XVIII, o crescimento populacional nos séculos seguintes levaram à expulsão ou extermínio da maioria dos povos indígenas que viviam no Estado. Os Tupinikim e seus descendentes foi um dos povos que conseguiu sobreviver a esse processo de dominação. Os descendentes dos Guaraní que residem em Aracruz, por sua vez, se fixaram na região a partir da década de 1960, embora já habitassem o Brasil muito antes da chegada dos europeus.

Texto de Wellington Batista dos Anjos e Lígia Arantes Sad.

Aldeias Indígenas de Aracruz

Caeiras Velha

Boa Esperança (Tekoá Porã)

Irajá

Comboios

Pau Brasil

Piraquêaçu (Peixe grande)

Três Palmeiras (Boapy Pindo)

Olho D'Água

Areal

Córrego do Ouro

As aldeias indígenas de Aracruz podem ser visitadas pela população em geral. Vamos fazer uma visita virtual a um desses lugares?

Assista ao vídeo Aldeia Guaraní em Aracruz, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=MKznJKBOAJ0&ab_channel=Renatocypreste.

Após a exibição do vídeo, vamos refletir.

O que você considerou mais interessante?

Relate as características da vida indígena que são diferentes e as que são semelhantes ao seu modo de vida.

A superioridade tecnológica dos brancos levou-os a impor aos índios sua língua, religião e costumes. Mas a influência dos povos indígenas marcou profundamente a formação da sociedade brasileira.

Na culinária, o pirão de peixe e a "moqueca capixaba" são dois dos nossos principais pratos típicos. Devem ser preparados nas panelas de barro. Tudo - a iguaria e o utensílio - é tradição nativa.



De norte a sul do Estado, nomes de cidades, distritos, vilas, bairros, avenidas, rios, montanhas e picos também não nos deixam esquecer as nossas origens.

Os costumes indígenas não são inferiores aos dos povos brancos ocidentais, apenas diferentes. A própria forma de organização social do índio - a comunidade primitiva de produção - era totalmente incompatível com o regime escravista.

Cariacica, Guaçuí, Ecoporanga, Guarapari, Ibitirama, Mucurici, Camburi, Guriri, Jucutuquara, Jucu, Púima, Iconha, Itapemirim, Meaipe, Itaoca, Itaipava, Itapuã, Aghá, Muqui, Mochuara, Itaperuna, Apiacá, Iriri, Marataízes, Carapina, Itapecoá, etc...

Vamos pesquisar e descobrir quais dos nossos costumes são herança indígena?

E os europeus chegaram...



Os europeus chegaram às terras do que hoje é o estado do Espírito Santo em 1535. Na região sul e central, ocorreram embates diretos dos índios com esses forasteiros. Em alguns momentos, os grupos chegaram a se unir com tribos adversárias para combater o invasor.

Fernão de Sá, filho de Mem de Sá, terceiro governador geral do Brasil, foi enviado para a região da Aldeia do Cricaré (atual município de São Mateus), em seis embarcações e cerca de 200 homens. Entretanto, morreu no combate, conhecido como Guerra dos Aimorés, o que levou a violentos ataques dos portugueses como vingança contra os indígenas que buscavam defender suas terras.

O passado é lição para refletir,
não para repetir...

Nos 13 primeiros dias de 2020, indígenas foram vítimas de assassinatos e ataques que deram continuidade à escalada de violência que atingiu os povos tradicionais e originários no ano passado. O número de lideranças indígenas mortas em conflitos no campo, por exemplo, foi o maior em pelo menos 11 anos. Dados da Comissão Pastoral da Terra registraram sete mortes em 2019, contra duas mortes em 2018. As violências contra os indígenas caracterizam-se pela desqualificação destes povos como sujeitos de direitos, pela desvalorização das suas formas de produção e pela desumanização da pessoa indígena, historicamente considerada um "estorvo" para o progresso.



Para refletir

O que mudou na vida
da população
indígena desde a chegada
dos portugueses?

A chegada dos jesuítas

Em 1551, chegaram ao estado do Espírito Santo os primeiros jesuítas, fundando o Colégio e Igreja de São Tiago, em Vitória (atual Palácio Anchieta). O objetivo da presença jesuítica no Brasil era o trabalho educativo e pregar a fé católica. Ao chegarem tiveram a ideia de criar agrupamentos indígenas, chamados por eles de aldeamentos (aldeias missionárias, missões Jesuítas, reduções indígenas), que ficavam em pontos estratégicos do território Espírito-santense, geralmente perto dos rios e do mar. Era nesses aldeamentos que faziam a catequese e a alfabetização dos índios.



Colégio e Igreja de São Tiago - Palácio Anchieta



Antiga Igreja do Rosário, construída em 1551 pelo dinâmico Padre Afonso Braz sj. É a igreja mais antiga do Estado do Espírito Santo.

No desejo de manter o Colégio de Vitória farto de alimentos, os jesuítas não se detiveram no que apenas plantavam em Vitória e arredores, ou seja, as pequenas culturas.

Foi então quando se voltaram para o interior, organizando as grandes fazendas de Muribeca destinada à criação de gado; Araçatiba, destinada à fabricação de açúcar, criação de gado e plantação de cereais; Itapoca, reservada ao plantio de hortaliças em grande escala e Carapina, para a policultura.

Padre José de Anchieta

No trabalho missionário jesuíta, destacou-se também o Padre José de Anchieta que em 1553, aos 19 anos de idade, foi convidado a vir para o Brasil acompanhando por Duarte da Costa, segundo governador-geral nomeado pela Coroa Portuguesa. Estabeleceu-se em São Vicente a primeira vila fundada no Brasil, onde teve contato com os índios e começou seu trabalho de conversão, batismo e catequese, que incluía poesia e teatro. Em 1585, já no Espírito Santo, fundou a "aldeia de Guaraparim", atual Guarapari, local onde promoveu a fé católica entre os nativos até a sua morte ocorrida em Reritiba, atual Anchieta, em 1597.



Igreja matriz do Santuário Nacional de Anchieta, dedicada a Nossa Senhora da Assunção

Escavações nos fundos do santuário Padre Anchieta revelaram parte da história

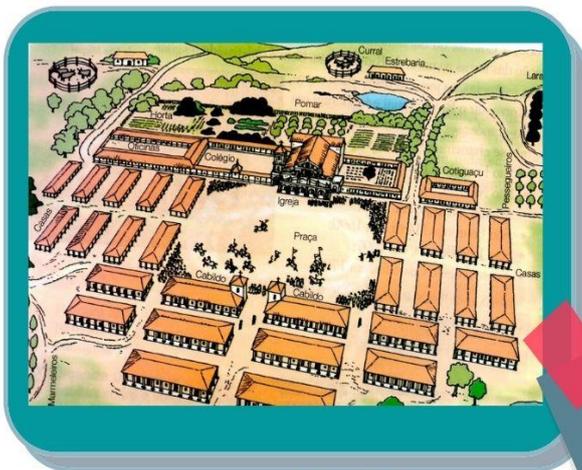


Aldeamentos indígenas

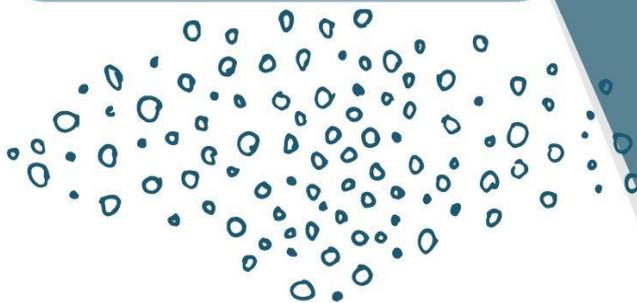
Com a chegada dos europeus, a partir do século XVI, os indígenas reagiram de múltiplas formas. Na região central e sul algumas tribos compostas por Tupiniquim e Goitacá optaram pelo embate direto com o novo forasteiro.

Outros grupos, por seu turno, selaram alianças esporádicas com os portugueses. No sul, após os embates iniciais, alguns Goitacá diante dos violentos ataques ordenados por Mem de Sá, que desejava vingar-se da morte de seu filho Fernão de Sá ocorrida nas imediações do rio Cricaré, e que vinham acarretando sérios problemas aos povos do litoral capixaba, decidiram se refugiar no aldeamento jesuítico de Irititaba, por entenderem que, naquele momento, esse seria um mal menor, bem como uma forma de se protegerem das violentas e constantes investidas dos colonizadores em busca de terras.

Os jesuítas aprenderam a língua tupi para se comunicarem com os índios. O primeiro catecismo em tupi foi escrito pelo Padre José de Anchieta, que aprendeu junto com diversos grupos indígenas as diversas línguas faladas pelos indígenas da costa brasileira. Com isso, houve uma mistura linguística, que permanece até os dias de hoje.



Vamos pesquisar as palavras que utilizamos em nosso dia a dia e que são de origem indígena?



A presença dos jesuítas em Presidente Kennedy

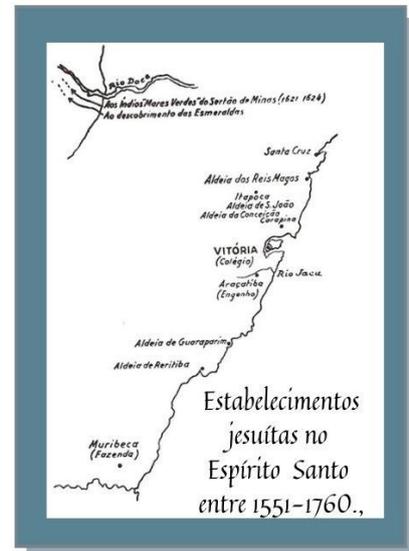
A trajetória histórica da localidade remonta ao ano 1581, quando, vindo do Rio de Janeiro, o padre José de Anchieta construiu uma igreja de madeira na Planície de Muribeca, às margens do rio Itabapoana. Até então, a região era habitada por índios Puris e Botocudos.

Anchieta instalou ainda residência, oficinas, enfermaria, horto, pomar, criadouro de peixe, casa de farinha e usina de açúcar. Mais de um século depois, outro jesuíta, padre André de Almeida, instituiu nas imediações da igreja a Fazenda Muribeca, legalizada em 1702.

Em princípio, a fazenda Muribeca era o centro de todas as atividades rurais dos jesuítas no Espírito Santo e estava situada à beira do mar no território hoje pertencente ao município de Presidente Kennedy, medindo mais ou menos oito quilômetros de terra adentro.



A Igreja Nossa Senhora das Neves foi originalmente construída em madeira pelos jesuítas em meados do século XVII e posteriormente reconstruída em alvenaria, com ajuda de índios catequizados e escravos, em torno do ano de 1694, recebendo a imagem da Padroeira, Nossa Senhora das Neves, no ano de 1750



Você já foi à Igreja de Nossa Senhora das Neves? Vamos fazer uma visita e observar os detalhes dessa obra construída pelos indígenas?



Expulsão dos jesuítas

Em 1760, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. Desse modo, os padres do Espírito Santo foram presos e enviados ao Rio de Janeiro, de onde embarcariam para seus exílios.

A Coroa Portuguesa, se apossou dos bens e imóveis dos jesuítas que foram expulsos. Já em Rerigtiba (atual município de Anchieta), já conhecida como Vila Nova do Benevente, as residências dos padres tornaram-se sedes de órgãos da Vila como Prefeitura, Câmara, Sede do Júri e Cadeia Pública. "Sem os jesuítas, a Capitania do Espírito Santo ficou sem escolas .



Com a saída dos jesuítas, as autoridades locais passaram a conduzir suas ações em relação aos indígenas sempre levando em conta o interesse dos colonos, voltando a escravizá-los e deixando-os expostos a morrerem nas mãos dos portugueses.

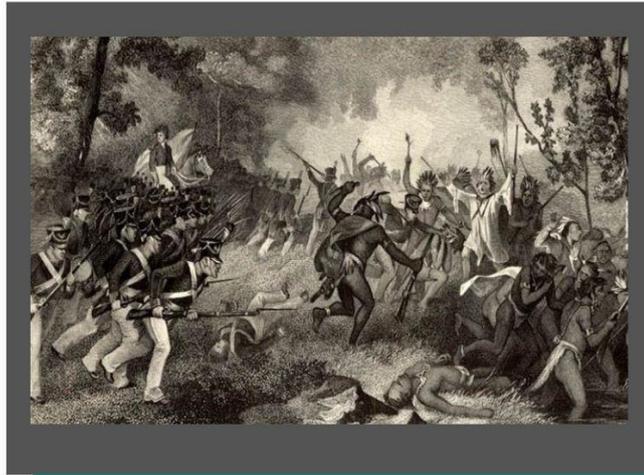
A partir de então, os índios voltaram, em sua maioria, à vida que levavam antes da presença dos europeus.

Os indígenas após a expulsão dos jesuítas

A partir da expulsão dos jesuítas, os índios voltaram, em sua maioria, à vida que levavam antes da presença dos europeus.

Aproveitando-se de rivalidades ancestrais entre algumas etnias, os colonos insuflaram conflitos,

Em 1808, D. João VI, recém chegado ao Rio de Janeiro, declarou guerra aos botocudos, que pressionados, migraram para o vale do Itapemirim, ocupado, até então, pelos puris.



Pressionados, vários grupos Botocudo migraram para regiões como o vale do Itapemirim, território tradicionalmente ocupado por seus inimigos, os Puri. Além dos embates com estes últimos, os Botocudo enfrentariam sérias contendias com colonos da região, como a desferida contra o fazendeiro de Muribeca que teve sua propriedade invadida em represália ao sequestro de filhos e outros parentes dos índios.

Na província do Espírito Santo em 1826, a recomendação do presidente para as terras indígenas eram taxativas: “[concedam-se] sesmarias e roteiem-se as matas para se lhes tirarem os coutos, e que isolados busquem os recursos entre nós, e se amoldem aos nossos costumes”.

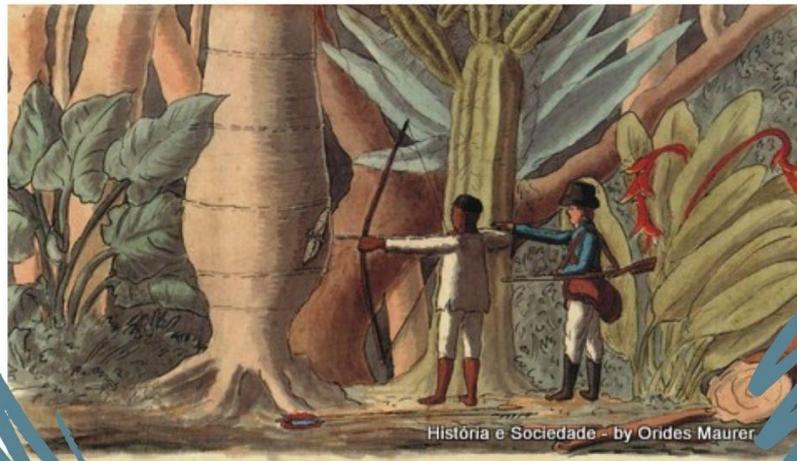
Relatos dos viajantes

Em uma viagem pelo Brasil, o príncipe alemão Maximiliano de Wíeld-Neuwied, saiu do Rio de Janeiro em 1815 e percorreu o litoral até Salvador, onde chegou em 1817. Segundo seus relatos, a presença indígena na região do rio Itabapoana era bastante incômoda para os colonos. Os índios, possivelmente da etnia dos Purís, que vivam nas densas matas no entorno da Fazenda Muribeca eram considerados antropófagos e desordeiros. No entanto, o príncipe ressalta que "deve ser lembrado que os colonos, pelo mau tratamento que dispensaram aos habitantes aborígenes, logo no começo, foram os causadores principais dessa hostilidade".

Saint-Hilaire relata, ao atravessar a região do atual município de Presidente Kennedy, que "os homens mortos pelos negros de Muribeca tinham os lábios e orelhas furadas, mas os que os soldados da Boa Vista mataram não apresentavam nenhum orifício artificial no rosto. Daí se conclui que as florestas vizinhas desta costa são asilo a duas nações diferentes". Seu relato se refere aos botocudos e purís.



Imagine que você é o viajante e está percorrendo o seu município. Que locais ou construções se referem à presença indígena?



E hoje?

Os governantes do século XIX viam nos índios uma força de trabalho essencial para o desenvolvimento da economia e para que isso fosse possível, era preciso "civilizar" adequadamente este povo ainda "bárbaro".

Os índios foram perseguidos intensamente nos séculos XVII e XVIII, declinando rapidamente. No século XIX, os sobreviventes encontravam-se aldeados e aculturados.

Após terem se afastado do convívio com os brancos, em função de conflitos, perseguições e disputa de espaços territoriais, os índios foram sendo incorporados à ordem colonial. O objetivo primeiro era que fossem domesticados, catequizados, civilizados e aprendessem a viver sob os moldes da cultura colonizadora. A cultura indígena foi descaracterizada à medida em abandonavam as aldeias para conviver diretamente com os brancos, ou servindo aos mesmos; pois suas terras foram tomadas ora por grileiros ora posseiros e/ou fazendeiros.

Sessão pipoca



Vamos assistir um vídeo sobre a formação da identidade capixaba?

[https://www.youtube.com/watch?](https://www.youtube.com/watch?v=QkS_S4vlZgI&ab_channel=Capixaba)

[v=QkS_S4vlZgI&ab_channel=Capixaba](https://www.youtube.com/watch?v=QkS_S4vlZgI&ab_channel=Capixaba)

Agora que você assistiu ao vídeo, discuta com seus colegas como era a vida dos indígenas no Espírito Santo.

Aculturação dos índios

Após assistir ao vídeo, você percebeu que ocorreu uma aculturação dos indígenas após o contato com os europeus. Mas o que é aculturação?

A cultura é parte do que somos e responsável por como vemos e entendemos o mundo em que existimos, de modo que interfere como nos apresentamos aos outros indivíduos e como assimilamos a imagem dos demais integrantes de nossa sociedade. Essa cultura que constituímos manifesta-se em nossa aparência, na forma como nos vestimos e até em nossas refeições diárias, na culinária que adotamos como usual.

A aculturação acontece quando duas culturas distintas, no caso, portuguesa e indígena, se encontram e uma influencia a outra, no caso brasileiro, a cultura portuguesa influenciou a cultura indígena. Dessa influência, as duas culturas sofreram transformações, os jesuítas ensinaram os indígenas a ler e a escrever a língua portuguesa, e os europeus descobriram novas matérias-primas para as suas criações e explorações, como o pau-brasil, por exemplo.



Vamos refletir?

A história brasileira está marcada pelas presenças indígenas, além das presenças de africanos e de seus descendentes e de migrantes de outros "mundos", europeus e não europeus. Isso significa que todas as histórias estão entrelaçadas, fundadas na incompreensão, no etnocentrismo, no extermínio físico e cultural, nas resistências de coletividades ora consideradas uma ameaça à ordem, ora apontadas como "estorvo" e "entrave" ao desenvolvimento e ao progresso.

Assim como no passado, assiste-se hoje a novas tentativas de "civilização" das populações indígenas, dessa vez amparadas por frases de efeito como "O índio quer ser o que nós somos, o índio quer o que nós queremos."

As populações indígenas que vivem atualmente no Brasil não sobrevivem a mais essas e outras tantas tentativas de extermínio físico e cultural, de desrespeito pelos seus jeitos de ser e estar no mundo, de "integração" e "assimilação" promovidas pela ação de missionários cristãos e/ou de agentes públicos. Os indígenas que sobreviveram aos últimos 520 anos de contatos vivem em verdadeiras "fronteiras" étnicas, negociando suas identidades, lutando para permanecer quem são, para decidirem o que desejam ser.

Obras consultadas

- ANJOS, W. B.; SAD, L. A. Saberes dos indígenas Guarani de Aracruz-ES. Compartilhados na escola. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2018.
- BENTIVOGLIO, J. (Org.). História dos povos indígenas no Espírito Santo. Serra: Milfontes, 2017.
- EHRENREICH, P. Índios Botocudos do Espírito Santo no século XIX. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014.
- MOREIRA, V. M. L. Espírito Santo indígena: conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios, 1798-1860. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2017.
- OLIVEIRA, J. T. História do Estado do Espírito Santo. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo/Secretária de Estado de Cultura, 2008.
- SAINT-HILAIRE, A. Viagem ao Espírito Santo e Rio Doce. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- WIED-NEUWIED, M. Viagem ao Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.



*Precisamos descobrir o Brasil!
Escondido atrás das florestas,
com a água dos rios no meio,
o Brasil está dormindo, coitado.*

Carlos Drummond de Andrade.

